

# Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle

Le rôle des formes d'éducation non formelle et des situations  
d'apprentissage informel dans l'intégration réussie à l'université  
des décrocheurs du collégial



Sébastien Piché Stéphane Chouinard  
avec la collaboration de Josiane Rioux Collin

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption  
180, rue Dorval  
L'Assomption (Québec)  
J5W 6C1  
[www.cegep-lanaudiere.qc.ca](http://www.cegep-lanaudiere.qc.ca)

SÉBASTIEN PICHÉ  
STÉPHANE CHOUINARD  
avec la collaboration de Josiane Rioux Collin

## **Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle**

Le rôle des formes d'éducation non formelle et des  
situations d'apprentissage informel dans l'intégration réussie  
à l'université des décrocheurs du collégial



La présente recherche a été financée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Enseignement supérieur,  
Recherche, Science  
et Technologie

Québec 

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption et des auteurs.

Dans le présent document, **le masculin est utilisé** sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Maquette de la couverture : Marie-Ève Dupuis

Révision linguistique : Pierre-Yves Villeneuve

### **Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

*Chouinard, Stéphane, 1964-*

*Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle : le rôle des situations d'apprentissage non formel et informel dans l'intégration réussie à l'université des décrocheurs du collégial*

*Comprend des réf. bibliogr.*

*Comprend du texte en anglais.*

ISBN 978-2-924271-01-8

*I. Apprentissage expérientiel - Québec (Province). 2. Décrocheurs (Enseignement collégial). I. Piché, Sébastien, 1974- . II. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. III. Titre.*

LB1027.23.C46 2013

371.15

C2013-940593-3

*Aujourd'hui, je peux dire : « J'ai réussi. » Ce n'est pas envers, ni contre le monde. C'est vraiment juste pour moi. Et je ris à la face du destin : tu m'as mis ce sentier-là, je ne l'ai pas pris, et devine quoi ? J'ai réussi.*

Mathieu (nom fictif)

## Remerciements

---

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration d'un grand nombre de personnes. Nous tenons à remercier la direction du collège constituant de L'Assomption et du Cégep régional de Lanaudière pour leur appui, leur soutien et leurs conseils judicieux. Nous remercions également le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie de nous avoir fourni, à travers le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, les ressources nécessaires à la bonne conduite de nos travaux.

Au moment d'élaborer notre projet de recherche, nous avons bénéficié de l'assistance de Sylvie Bessette, à travers le programme de mentorat de l'Association pour la recherche au collégial, et de Luc Desautels afin de préparer notre demande de subvention. Ils nous ont aidés à orienter et à conceptualiser notre problème de recherche. Afin de mener à bien nos entretiens de recherche, nous avons reçu la formation de Monique Lasnier. Sans elle, nous n'aurions certainement pas rendu aussi bien les propos et la pensée de nos répondants. Le recrutement de ces derniers a été facilité par la généreuse collaboration de nombreux services de l'UQÀM : les départements de géographie, de sciences juridiques, de philosophie, d'histoire, de science politique, de sociologie, de sciences des religions, de l'École de travail social et de la Faculté d'éducation.

Tout au long de notre recherche, nous avons eu la chance de compter sur le talent et le professionnalisme de Josiane Rioux Collin, ainsi que sur les conseils avisés de Dominique Trudel, particulièrement en ce qui concerne la méthodologie. Nous avons également eu le privilège de côtoyer Lynn Lapostolle, qui a été une source d'inspiration à plusieurs moments de notre cheminement de chercheurs. Nos collègues du Centre collégial de recherche en innovation sociale au Cégep régional de Lanaudière nous ont offert un contexte propice à l'éclosion de nouvelles idées.

Nous tenons à remercier, finalement, chacun de nos répondants, sans qui cette recherche n'existerait pas. Nous espérons avoir rendu justice à leur

expérience et à leur parcours de formation, tout comme nous espérons que leur témoignage ait une résonance dans le milieu de l'éducation.

## Résumé

---

Le phénomène du décrochage et de l'abandon des études fait couler beaucoup d'encre. Il est considéré comme un problème social et économique important et touche tous les ordres d'enseignement, du secondaire à l'université, en passant par l'enseignement collégial. L'abandon des études collégiales du secteur préuniversitaire est particulièrement fréquent : lorsque dix personnes entament des études préuniversitaires, trois d'entre elles les abandonnent à un certain moment. Cela n'empêche pas de nombreux décrocheurs de poursuivre – et de réussir – des études universitaires. Cette étude exploratoire met en lumière la réussite des études universitaires de plusieurs décrocheurs volontaires du programme de Sciences humaines au collégial. Plus particulièrement, elle étudie le rôle joué par les situations d'apprentissage non formel et informel, ainsi que par le transfert de compétences de ces situations d'apprentissage vers l'éducation formelle, dans la réussite des études universitaires de certains décrocheurs.

Les chercheurs ont surtout porté leur attention sur le processus de décrochage en tant que tel ou encore dans la perspective de sa prévention. Peu d'études portent sur la période postdécrochage des décrocheurs et s'intéressent aux possibles apprentissages liés à celle-ci. La présente étude met de l'avant la notion du « décrocheur volontaire », qui n'abandonne pas à cause de ses résultats scolaires, mais plutôt parce qu'il ne s'est pas intégré à l'institution scolaire ou parce qu'il refuse ce que l'institution lui offre. Des entretiens de recherche ont été menés auprès d'anciens décrocheurs volontaires du programme de Sciences humaines qui réussissent des études universitaires afin de déterminer si les expériences qu'ils ont vécues hors de tout contexte scolaire leur ont permis d'aller chercher une formation les préparant adéquatement aux études universitaires.

Pour permettre une exploration suffisante du terrain, une ou deux entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de 21 répondants potentiels, ayant complété au moins une année d'études universitaires avec succès et ne possédant pas de diplôme d'études collégiales, mais ayant entrepris et abandonné des études collégiales en Sciences humaines. Au total, ces



derniers proviennent de quatre universités différentes et ont fréquenté 17 programmes d'études. Ce sont 14 répondants qui ont été retenus aux fins de l'analyse, laquelle découle d'une démarche de théorisation ancrée.

L'analyse des entretiens de recherche nous a permis de découvrir que les facteurs associés à une intégration réussie à l'université se situent, pour la plupart, à l'extérieur de l'enseignement collégial, mais ne relèvent pas nécessairement d'un transfert de compétences de l'éducation non formelle ou d'apprentissages informels vers l'éducation formelle. Bien plus, l'acquisition de compétences génériques, durant les études collégiales et parfois même avant, semble jouer un rôle à la fois dans le processus de décrochage au collégial et dans l'intégration réussie aux études universitaires. L'éducation non formelle et les apprentissages informels jouent tout de même un rôle significatif dans l'intégration réussie aux études universitaires au plan de la motivation vocationnelle et à celui de la maturation.

Les résultats de cette étude amènent à revoir l'image que l'on se fait du décrochage et de l'abandon des études, et à reconsidérer les parcours de formation. Ils proposent en outre plusieurs pistes pour améliorer l'intégration aux études collégiales, ainsi que pour mieux reconnaître les acquis obtenus de façon non formelle ou informelle.

## Summary

---

The phenomenon of school drop-out is the object of significant attention. It is considered as an important social and economic problem which affects all levels of education, from high schools to colleges and universities. Dropping out of college education in the pre-university sector is particularly frequent. Indeed, for each group of ten persons beginning pre-university education, three persons from the group will leave their educational program at some point. This does not prevent a number of school drop-outs from pursuing their studies and succeeding at the university level. This exploratory study reveals the success achieved at the university level by many school drop-outs who had dropped out of the social sciences program at the college level. More specifically, it explores the role played by informal and non-formal learning situations as well as by the transfer of skills from these learning situations to formal education in the success experienced by certain of these school drop-outs in their university education.

The researchers have focused mainly on the drop-out process per se as well as on prevention approach. Very few studies have dealt with the time periods following a student's school drop-out or with the possible learning experiences related to this time period. This study puts the emphasis on the notion of "voluntary school drop-out", in other words, on the students who do not leave school because of their academic results but because they have failed to integrate well in their educational institution or because they refuse what the institution has to offer. Research interviews have been done with former voluntary drop-outs from the social sciences program who succeed or have succeeded in their studies at the university level in order to determine if their experiences outside of the school context have allowed them to obtain a training which adequately prepared them for university education.

In order to allow for a sufficient exploration of the issue, one or two semi-guided interviews have been performed with 21 potential respondents having successfully completed at least one year of university education without having obtained a college education diploma (the respondents had begun the social sciences education program but had left it before they had obtained a diploma). In total, the respondents came from four different

universities and had studied in 17 different educational programs. In the end, 14 respondents were selected for analytical purposes, as a result of the application of grounded theory.

The analysis of the research interviews has allowed us to discover that the factors associated with a successful integration at the university level are found, for the most part, outside of the college education but are not necessarily related to a transfer of skills from non-formal education or informal learning experiences to formal education. In addition, the acquisition of generic skills, even during college education or sometimes before that, seem to play a role both in the process of dropping-out at the college level and in the successful integration at the university level. Non-formal education and informal learning experiences nevertheless play a significant role in the successful integration at the university level in terms of vocational motivation and maturation.

The results of this study lead to a reconsideration of the perception of school drop-out and of the various paths to training. Furthermore, they suggest a number of potential avenues to improve integration at the college level as well as to better recognize the skills acquired in non-formal or informal manner.

# Table des matières

---

<b>Liste des figures et des tableaux</b> .....	XVI
<b>Liste des annexes</b> .....	XVII
<b>Introduction</b> .....	2
<b>Chapitre 1 : Problématique</b> .....	5
<b>1.1 État de la question</b> .....	5
1.1.1 Le décrochage scolaire : un enjeu socio-économique et éducationnel .....	5
1.1.2 Le décrochage scolaire : tour d’horizon des interprétations....	10
1.1.3 Les décrocheurs volontaires et les phases du processus de décrochage.....	13
1.1.4 La période postdécrochage des décrocheurs volontaires .....	15
1.1.5 L’éducation non formelle et les situations d’apprentissage informel.....	17
1.1.6 Les compétences génériques et spécifiques acquises dans un cadre non formel ou informel.....	22
1.1.7 La reconnaissance des compétences acquises par l’éducation non formelle et les situations d’apprentissage informel .....	25
<b>1.2 Objectifs poursuivis</b> .....	27
1.2.1 Objectif général.....	27
1.2.2 Objectifs spécifiques .....	28
1.2.2.1 Le décrochage .....	28
1.2.2.2 Le rapport des étudiants aux études collégiales .....	29
1.2.2.3 Les étudiants et le programme de Sciences humaines .....	29
1.2.2.4 L’intégration aux études universitaires .....	30
1.2.2.5 L’éducation non formelle et les situations d’apprentissage informel.....	30
<b>Chapitre 2 : Méthodologie</b> .....	33
<b>2.1 Collecte de données</b> .....	34
2.1.1 Échantillonnage.....	34

2.1.2 Outils de collecte de données.....	38
<b>2.2 Analyse des données</b> .....	39
2.2.1 Préanalyse.....	39
2.2.2 Catégories conceptuelles .....	40
2.2.2.1 Le codage ouvert .....	40
2.2.2.2 Le codage sélectif et théorique.....	41
<b>2.3 Éthique de la recherche</b> .....	44
<b>Chapitre 3 : Portrait des répondants</b> .....	47
<b>Armand</b> .....	48
<b>Chantal</b> .....	49
<b>François</b> .....	50
<b>Guy</b> .....	51
<b>Julia</b> .....	52
<b>Julien</b> .....	53
<b>Luc</b> .....	54
<b>Manon</b> .....	55
<b>Martine</b> .....	56
<b>Mathieu</b> .....	57
<b>Miville</b> .....	58
<b>Patrick</b> .....	59
<b>Pierre</b> .....	60
<b>Victor</b> .....	61
<b>Chapitre 4 : Présentation des résultats</b> .....	63
<b>4.1 L'expérience des études collégiales</b> .....	63
4.1.1 Perception du collège, aspirations et transition scolaire .....	63
4.1.2 Personnalité étudiante, vécu scolaire, activités extrascolaires et résistances .....	67
4.1.3 Motivation et orientation .....	70
<b>4.2 Le décrochage et la période postdécrochage</b> .....	73
4.2.1 Perception du décrochage .....	73
4.2.2 Actualisation à travers les situations d'apprentissage non formel et informel .....	75
4.2.3 Confirmation des compétences génériques, obstacles et réorientation.....	80

<b>4.3 L'expérience des études universitaires</b> .....	83
4.3.1 Perception du collège et de l'université .....	83
4.3.2 Vécu scolaire et motivation.....	86
<b>Chapitre 5 : Discussion des résultats et pistes d'actions</b> .....	93
<b>5.1 Discussion des résultats</b> .....	93
5.1.1 La représentation du décrochage et de l'abandon des études : une image à revoir.....	93
5.1.2 Les étudiants n'ont pas tous le même profil et leurs parcours sont multiples.....	96
5.1.3 La déception envers les études collégiales joue un rôle déterminant dans la décision de décrocher.....	97
5.1.4 L'intervention auprès des étudiants jugés à risque repose sur des bases fragiles.....	98
5.1.5 La mise en œuvre d'une attitude propice à la réussite académique n'est pas une question de temps, mais de contexte .....	99
5.1.6 La période postdécrochage est propice à la clarification des choix vocationnels et à la confirmation des compétences génériques.....	100
5.1.7 Les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel sont éloignées des parcours de formation, même lorsqu'elles sont vécues en milieu scolaire .....	102
5.1.8 Les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel n'entraînent pas toutes également l'acquisition de compétences propices à la réussite des études .....	103
5.1.9 Les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel offrent peu d'occasions de développement au chapitre de la reconnaissance des acquis en Sciences humaines .....	104
<b>5.2 Pistes d'action</b> .....	105
5.2.1 Réaliser une étude descriptive et longitudinale sur les parcours des décrocheurs du collégial.....	105
5.2.2 Actualiser les modèles d'intégration aux études collégiales dans une perspective de différenciation .....	106

5.2.3 Comparer la reconnaissance des acquis obtenus par le savoir technique et par le savoir réflexif.....	110
5.2.4 Lier les compétences génériques des individus à des contextes d'apprentissage formel.....	111
5.2.5 Assouplir les parcours scolaires pour prévenir le décrochage de plusieurs jeunes collégiens.....	112
<b>Conclusion</b> .....	117
<b>Bibliographie</b> .....	120

## Liste des figures et des tableaux

---

Tableau 1 : Répartition des sortants et des sortantes de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu (en pourcentage).....	7
Figure 1 : Taux d'accès aux études collégiales (temps plein ou partiel), réseaux publics et privés, selon le secteur de formation.....	9
Figure 2 : Proportion des élèves admis au collégial ayant terminé leurs études avec un DEC (selon l'année de la dernière inscription au collégial).....	9
Tableau 2 : L'éducation formelle, l'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel .....	21
Figure 3 : La démarche de théorisation ancrée .....	34
Tableau 3 : Grille de codage des entretiens de recherche .....	42
Tableau 4 : Nœuds entre les compétences génériques et les situations d'apprentissage non formel et informel .....	80



## **Liste des annexes**

---

Annexe 1 : Tract de recrutement .....	130
Annexe 2 : Schéma conceptuel.....	131
Annexe 3 : Plan d’entrevue .....	132
Annexe 4 : Grille de compilation des codes .....	136
Annexe 5 : Lettre d’information et formulaire de consentement.....	142



# Introduction

---

## Introduction

---

Cette étude porte sur les parcours des décrocheurs du programme de Sciences humaines qui poursuivent des études universitaires. Nous avons rencontré des décrocheurs dans le cadre d'entretiens de recherche afin de comprendre à la fois les raisons qui les ont amenés à abandonner leurs études en Sciences humaines et celles qui expliquent leur succès dans les études universitaires. Plus particulièrement, nous nous sommes demandé si les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel pouvaient jouer un rôle significatif dans leur parcours d'études.

Les étudiants que nous avons rencontrés se sont inscrits à l'université après avoir suivi au moins une session d'études complète au collégial dans un programme préuniversitaire, mais l'ont abandonné avec au moins l'équivalent d'une session d'études à compléter. Les principales questions que nous nous posons sont simples : a) comment un étudiant n'ayant pas réussi ses études préuniversitaires réussit-il à poursuivre des études universitaires ? et b) les activités vécues à l'extérieur du cadre scolaire jouent-elles un rôle ? Ces questions ouvrent des avenues intéressantes pour revisiter les notions de décrochage, d'acquisition de compétences et de situation d'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, les étudiants universitaires que nous avons rencontrés sont des décrocheurs volontaires du collégial. Certains ont abandonné leurs études faute d'intérêt ou parce que déçus par leur formation collégiale; d'autres ont quitté pour se consacrer au travail ou pour voyager. Ils sont retournés aux études après l'âge minimal requis pour être admis dans une université québécoise sur la base de l'expérience, c'est-à-dire après 21 ans. Certains ont dû passer un examen, d'autres ont d'abord obtenu le statut d'étudiants libres avant d'être admis dans un programme, parfois sous condition de n'avoir aucun échec durant la première année d'études. Ils voient l'université comme un défi, parfois habités du sentiment d'avoir déjà échoué dans l'enseignement supérieur. Malgré les années qui ont passé, plusieurs se perçoivent encore comme des décrocheurs. Pourtant, leur profil ne correspond pas aux modèles que l'on utilise habituellement pour décrire les décrocheurs.

La période de décrochage est habituellement décrite comme une période de crise, et les observateurs lui associent un ensemble de préjugés négatifs. Or, les étudiants universitaires que nous avons rencontrés ne se reconnaissent pas dans ce portrait. Ils n'ont généralement pas connu un sentiment de « perte de confiance ». Au contraire, ils ont confirmé plusieurs compétences durant leur période postdécrochage et ont clarifié leurs choix vocationnels, mais ils l'ont fait à travers des situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel. En conséquence, leur période postdécrochage les a amenés à envisager un retour aux études à l'université – et à les réussir.

L'objet de la présente recherche est d'examiner les parcours de plusieurs décrocheurs du programme de Sciences humaines au collégial qui fréquentent l'université à travers une démarche de théorisation ancrée. Nous étudions la problématique dans le chapitre 1, présentons notre méthode dans le chapitre 2, introduisons le parcours de nos répondants au chapitre 3, analysons les données recueillies au chapitre 4, pour finalement exposer nos réflexions au chapitre 5.

Le cas de nos répondants n'est pas exceptionnel. Comme eux, des centaines de décrocheurs du collégial accèdent à l'université chaque année. Ce simple fait nous interpelle à chercher ce qu'ils ont vécu durant leur période postdécrochage et par quels moyens ces étudiants ont réussi à l'université.

# Problématique

---

# Chapitre 1 : Problématique

---

## 1.1 État de la question

### 1.1.1 Le décrochage scolaire : un enjeu socio-économique et éducationnel

Le décrochage scolaire<sup>1</sup> est devenu une source de grande inquiétude, autant chez les acteurs du monde de l'éducation et chez les décideurs qu'au sein de la population en général. Un sondage de la firme Léger marketing, en 2011, indique que le décrochage est la deuxième principale préoccupation des Québécois<sup>2</sup>. Il est ainsi devenu un véritable problème social<sup>3</sup>. Le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, initié par L. Jacques Ménard, affirme que chaque décrocheur représente un manque à gagner, pour l'État québécois, de 120 000 dollars; au total, cela représenterait un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs<sup>4</sup>. Selon ce point de vue, le décrochage diminue l'obtention de diplômes chez les jeunes dans une société qui a de plus en plus besoin d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Or, si le taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle a augmenté considérablement depuis le milieu des années 1990, et qu'il y a lieu de se réjouir de voir diminuer le nombre de « sans diplôme », il en va tout autrement des diplômes de l'enseignement supérieur, où la variation est peu significative à l'université et carrément négative à la

---

<sup>1</sup> Notons qu'il existe une différence sémantique entre l'abandon scolaire et le décrochage scolaire. Différence conceptuelle qui, selon Guigue, oriente, d'un point de vue épistémologique, la façon d'aborder ce phénomène de société. Par exemple, voir M. Guigue, « Le décrochage scolaire » dans M.C. Bloch et B. Gerde, (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Coll. Pédagogie/Formation, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p. 25-33; voir aussi B. Rivière, *Le décrochage au collégial le comprendre et le prévenir*, Agora 8, Laval, Beauchemin, 1996, p.15. Même si, selon nous, la définition stricte du décrochage, au sens où on l'entend pour le secondaire, ne s'applique pas au collégial, nous utiliserons ce terme qui est largement admis.

<sup>2</sup> Léger marketing, *La valorisation de la diplomation, la persévérance scolaire et le plan d'action « L'école j'y tiens »*, septembre 2011, [en ligne], [http://www.ledevoir.com/documents/pdf/Sondage\\_persévérance\\_scolaire.pdf](http://www.ledevoir.com/documents/pdf/Sondage_persévérance_scolaire.pdf).

<sup>3</sup> Sur la définition des problèmes sociaux : Henri DORVIL et Robert MAYER (dir.), *Problèmes sociaux. Tome I. Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, p.34-47.

<sup>4</sup> Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, *Savoir pour pouvoir*, s.e., 2009.

formation technique. Ces chiffres ne sont pas pour rassurer tous ceux qui nous avertissent que l'économie du XXI<sup>e</sup> siècle demandera de plus en plus de titulaires de diplômes d'études supérieures. Sans compter que, comme l'écrit Mircea Vultur, « [...] à cause de la transformation de la structure du marché du travail, de nombreux emplois, accessibles auparavant aux faiblement qualifiés, ne le sont plus. Les jeunes sans diplôme ont souvent à affronter la compétition de jeunes plus qualifiés qu'eux qui se rabattent sur des emplois exigeant un niveau de qualification inférieur au diplôme qu'ils détiennent<sup>5</sup>. » Le fait que le décrochage scolaire soit perçu comme un problème social de première importance, tant pour l'épanouissement personnel des jeunes que pour le développement économique, explique que le gouvernement, les intervenants du milieu scolaire et les chercheurs aient produit une littérature abondante sur le phénomène<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Mircea Vultur, « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n<sup>o</sup> 1, 2009, p. 56.

<sup>6</sup> Citons, à titre d'exemple, les ouvrages suivants : L. Langevin, *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !* Col. Théories et pratiques dans l'enseignement, Éd. Logiques, Montréal, 1994; D. Barbeau, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Collège de Bois-de-Boulogne, Montréal, 1994; B. Rivière, *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*, Agora 8, Laval, Beauchemin, 1996; D. Shaienks, T. Gluszynski et J. Bayard, *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa, 2008, p. 7-8. Le rapport Ménard sur le décrochage est venu sonner l'alarme au Québec (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, *op. cit.*). Toutefois, comme le souligne Pierre Doray et ses collaborateurs, on peut questionner le fait que l'intérêt pour le décrochage se soit autant développé dans les années 2000, alors que le taux de décrochage s'est relativement stabilisé et que le nombre de sans diplôme n'a jamais été aussi faible (Pierre Doray, Jean-Guy Prévost, Quentin Delavictoire, Stéphane Moulin et Jean-Pierre Beaud, « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n<sup>o</sup> 2, 2011, p. 201-221. À notre avis, c'est justement parce que le plus haut taux de diplomation ne s'est pas traduit par une augmentation significative de la diplomation à l'enseignement supérieur (voir le tableau 1).



**Tableau 1 : Répartition des sortants et des sortantes de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu (en pourcentage)**

	1975- 1976	1985- 1986	1995- 1996	2005- 2006	2007- 2008	2008- 2009
Baccalauréat	14,9	19	29	31,4	32,6	32,8
Diplôme de formation technique au collégial	7,4	11,2	11,2	11	10,4	9,9
Diplôme de formation professionnelle au secondaire	14,5	17,7	19,4	30,6	30,7	31,5
Formation générale (DEC ou DES)	20,2	31,3	28,6	12,5	13,6	15,5
Aucun diplôme	43	20,8	11,8	14,5	12,7	10,3

Source : MELS, Indicateurs de l'éducation – édition 2011

Durant la dernière décennie, le milieu de l'éducation a été fortement encouragé à entreprendre ce qu'on a appelé la « lutte au décrochage ». L'ordre d'enseignement collégial est particulièrement interpellé à cet égard, puisque c'est à l'âge où l'on poursuit normalement des études collégiales que le taux de cessation des études est le plus élevé. Selon la vaste enquête menée par le ministère de l'Éducation en 2004, « [...] le décrochage scolaire augmente graduellement avec l'âge, particulièrement à partir de 17 ans<sup>7</sup> ». En 2000-2001, le taux de fréquentation scolaire au Québec était de 97 % à 15 ans, de 85,8 % à 17 ans et de 67,2 % à 19 ans<sup>8</sup>. Ainsi, à l'âge où la majorité des jeunes sont censés poursuivre des études collégiales, le taux de décrochage scolaire passe d'environ 1 jeune sur 10 à 17 ans, à 1 jeune sur 5 à 19 ans<sup>9</sup>. Évidemment, ce problème concerne au premier chef l'ordre d'enseignement secondaire, puisque la majorité de ces jeunes décrocheurs

<sup>7</sup> Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*, Québec, ministère de l'Éducation, 2004, p. 7.

<sup>8</sup> *Idem*.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 8.

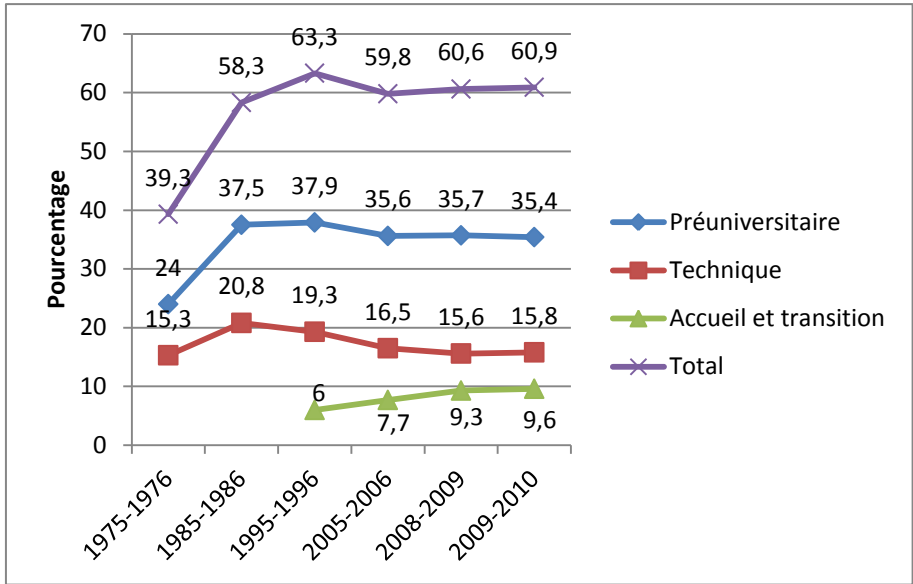
n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires. En conséquence, le taux d'accès aux études collégiales n'a pas connu d'augmentation significative depuis dix ans. Il est même moins élevé qu'il ne l'était au milieu des années 1990 (voir la figure 1).

Le réseau collégial est, lui aussi, directement concerné par la problématique du décrochage scolaire. Bien que le taux de diplomation des élèves inscrits à l'enseignement collégial ait augmenté depuis une quinzaine d'années, il se situe à peu près au même niveau qu'il ne l'était en 1990-1991 en ce qui concerne la formation préuniversitaire et n'a augmenté que de 3 % en ce qui concerne la formation technique (voir la figure 2). À l'heure actuelle, sur 10 personnes qui s'inscrivent à la formation préuniversitaire et autant à la formation technique, ce sont respectivement environ 3 et 4 élèves qui abandonneront leurs études. Si le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau, il prend une acuité nouvelle dans un contexte de massification de l'éducation postsecondaire<sup>10</sup>.

---

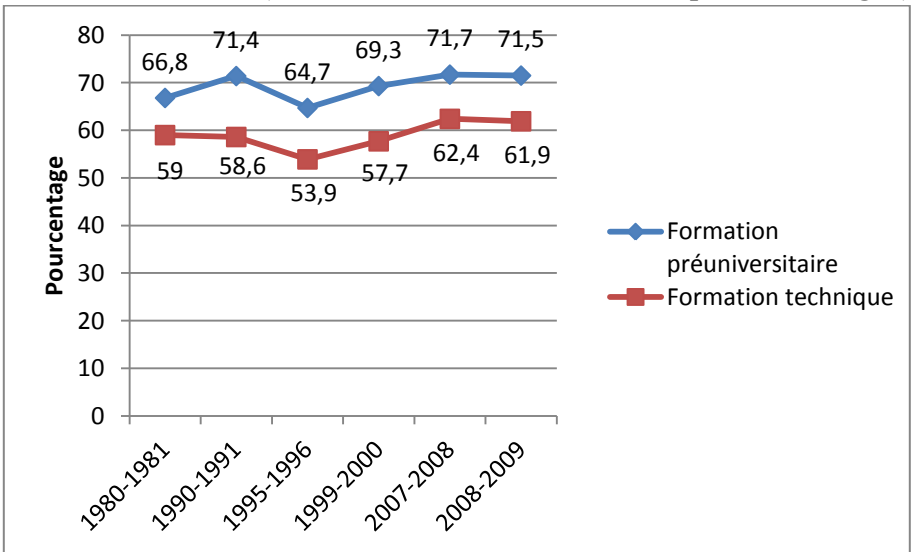
<sup>10</sup> P. Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 2008. p.30-34.

**Figure 1 : Taux d'accès aux études collégiales (temps plein ou partiel), réseaux publics et privés, selon le secteur de formation**



Source : MELS, Indicateurs de l'éducation – édition 2011

**Figure 2 : Proportion des élèves admis au collégial ayant terminé leurs études avec un DEC (selon l'année de la dernière inscription au collégial)**



Source : MELS, Indicateurs de l'éducation – édition 2011

### 1.1.2 Le décrochage scolaire : tour d'horizon des interprétations

Dans la littérature, la problématique de l'abandon scolaire au collégial peut être étudiée sous l'angle des déterminants du cheminement académique. Certains déterminants relèvent davantage de l'environnement dans lequel évolue l'étudiant; d'autres relèvent plus des comportements adoptés par ce dernier face aux institutions scolaires. L'interprétation des déterminants qui influent sur l'abandon des études amène de nombreux chercheurs à développer des outils de dépistage et de prévention du décrochage.

Plusieurs chercheurs ont étudié le phénomène du décrochage en rapport avec l'environnement du décrocheur. Ainsi, Pierre Chenard et Pierre Doray ont porté leur attention sur la problématique de l'accès au diplôme et de la réussite au collège et à l'université, et ont notamment permis de démontrer que l'abandon des études est d'abord associé à des motifs non académiques<sup>11</sup>. Cela rejoint les études américaines qui ont également démontré qu'à l'âge où l'on arrive au collège, il y a plus de chances que l'on ait à composer avec plusieurs réalités conflictuelles : les études, le travail, la vie amoureuse, les relations sociales, etc<sup>12</sup>. Des auteurs comme Denise Barbeau et Jacques Roy se situent sous cet angle de l'environnement de l'élève. Dans cette perspective, on étudie les modèles familiaux, les différences au niveau du sexe, les relations avec le milieu du travail, le problème de l'orientation scolaire, l'inaptitude à s'adapter à l'institution scolaire et la déficience des modèles pédagogiques<sup>13</sup>. Or, comme le souligne

---

<sup>11</sup> P. Chenard et P. Doray, *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

<sup>12</sup> R. J. Light, *Making the Most of College. Students Speak their Minds*, Boston, Harvard University Press, 2001.

<sup>13</sup> D. Barbeau, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial*, Montréal, Collège du Bois-de-Boulogne, 1994; D. Barbeau, A. Montini et C. Roy, *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*, AQPC, 1997; J. Roy, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 2003, p. 103. Selon lui, toute « [...] réflexion sur la réussite scolaire et les interventions à privilégier pour la favoriser ne peut faire l'économie de la contribution des facteurs sociaux sur le cheminement scolaire des cégépiens ». Aussi, L. Sauvé, G. Debeurme, J. Fournier, É. Fontaine et A. Wright, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, 2006, p. 783-805.

Rivière, des facteurs comme les capacités intellectuelles et les facteurs familiaux ne sont pas concluants pour expliquer le décrochage<sup>14</sup>. De plus, le sexe des étudiants n'est, lui non plus, pas un facteur explicatif très déterminant<sup>15</sup>. Pour certains auteurs, les facteurs liés à l'environnement, au sexe ou aux capacités intellectuelles s'expliquent d'abord dans le contexte du profil motivationnel des élèves. Ainsi, Rolland Viau soutient que le décrochage peut découler d'une dynamique motivationnelle négative, en fonction de la perception que l'élève a de sa compétence, de la valeur des activités qu'il suit et du niveau de contrôle qu'il a sur celles-ci. En conséquence, c'est le rôle de l'enseignant de créer un environnement motivant<sup>16</sup>. D'autres auteurs appellent à une redéfinition du rapport élèves-école dans un contexte d'organisation du travail<sup>17</sup>. Certains, tel Blouin, considèrent qu'il faut changer l'image traditionnelle de certaines disciplines comme les mathématiques, qui sont perçues comme difficiles par les étudiants<sup>18</sup>. D'autres encore voient dans le décrochage un échec de la massification de l'éducation et donc du projet de la démocratisation de l'éducation, alors que nous n'arrivons pas à scolariser tous les jeunes citoyens. Par conséquent, ceux-ci y voient aussi un échec au niveau de l'adaptabilité de l'institution collégiale face à une clientèle qu'elle n'arrive pas à retenir<sup>19</sup>.

Chez certains chercheurs, le processus de décrochage s'explique tout autant par une dynamique comportementale. Le décrochage peut être perçu par les étudiants comme un besoin de se construire comme adultes; dès lors, il n'est pas perçu comme quelque chose de négatif<sup>20</sup>. Au contraire, dans cette perspective, l'école serait inadéquate en ce qui a trait à la revendication

---

<sup>14</sup> B. Rivière, *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Montréal, Collège de Rosemont, 1995, (PAREA), p. 9-10.

<sup>15</sup> Selon Rivière, « [il] est dangereux de penser que le sexe d'une personne serait prédictif du décrochage scolaire ». *Ibid.*, p. 14.

<sup>16</sup> R. Viau, *La motivation en milieu scolaire*, ERPI, 1994, p. 5.

<sup>17</sup> Guigue, *op. cit.*, p.34-38.

<sup>18</sup> Y. Blouin, « Changer l'image des mathématiques », *Pédagogie collégiale*, no pilote, juin 1987, p. 7-8.

<sup>19</sup> Rivière, *op. cit.*, p. 18.

<sup>20</sup> A. J. Sturtz, « Goal attainment : A new look at the meaning of attrition at a community college ». *Annual Forum Paper*. Paper presented at the 35<sup>th</sup> Annual Forum of the Association for Institutional Research, Boston, 1995, p. 3-22.

d'autonomie du jeune adulte. Ainsi, dès 1968, Denis Szabo a réalisé une étude portant sur la fin de la pérennité de l'ordre social et de l'inadaptation psychoculturelle des jeunes à la société contemporaine. Il souligne que « la prolongation de la scolarité obligatoire recule l'entrée des jeunes dans le champ de la responsabilité propre au statut d'adulte. Or les mécanismes d'apprentissage et de socialisation n'assurent pas une préparation morale et une maturité suffisantes pour orienter avec assurance le destin des jeunes vers des buts précis<sup>21</sup> ». En ce sens, l'école prépare mal l'étudiant à l'entrée du monde adulte. D'autres auteurs, comme Ochberg, voient le décrochage comme une période moratoire ou une mise au point de la personnalité du jeune adulte<sup>22</sup>. Des études québécoises, comme celle de Filion et Mongeon, soulignent que le décrochage est un mécanisme d'adaptation et de survie au stress dans le but de préserver son intégrité. De plus, selon ces deux auteurs, le décrochage est une autre façon de s'éduquer<sup>23</sup>. Chez Tinto, le décrochage résulte d'une absence de liens entre les désirs, les intérêts, les préférences de l'élève et les attentes de l'institution scolaire. Plutôt que de se confronter à cela, ils préfèrent partir, et il s'agit d'ailleurs, selon Tinto, d'une décision consciente<sup>24</sup>.

Le phénomène du décrochage a également été étudié dans la perspective de sa prévention, principalement en fonction de deux questions : comment dépister les décrocheurs et quels sont les symptômes pour les identifier<sup>25</sup> ? Des programmes de dépistage et d'encadrement (aide à la

---

<sup>21</sup> D. Szabo, « Ordre et changement. Essai d'interprétation psycho-culturelle de l'inadaptation juvénile », Leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mercredi 8 février 1967, *Les classiques des sciences sociales*, n° 7, p. 10, [en ligne] [http://classiques.uqac.ca/contemporains/szabo\\_denis/ordre\\_et\\_changement/ordre\\_et\\_changement.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/szabo_denis/ordre_et_changement/ordre_et_changement.pdf) (page consultée le 15 janvier 2010).

<sup>22</sup> R. L. Ochberg, « College dropouts : the developmental logic of psychosocial moratoria », *Journal of Youth and Adolescence*, 1986, vol. 15, n° 4, p. 287-302.

<sup>23</sup> M. Filion et M. Mongeon, « Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, 1993, p. 123-133.

<sup>24</sup> V. Tinto, *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987, p. 53-58.

<sup>25</sup> S. Larose et R. Roy, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Cégep de Sainte-Foy, 1992, p. 135. Le modèle théorique des auteurs « [...] propose un cadre au dépistage, au diagnostic et au développement d'interventions préventives destinées aux nouveaux arrivants à risque » ; R. Terrill, *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM,

réussite) sont mis en place à partir de ces études pour motiver l'élève à poursuivre son parcours collégial. Cependant, plusieurs études ont évalué les résultats de cette approche et en concluent qu'ils sont mitigés, et ce, depuis quelques années<sup>26</sup>. Selon Lise Tremblay, cela s'explique en partie parce qu'une grande partie des études sur le sujet ne portent que sur l'un ou l'autre des déterminants du cheminement scolaire<sup>27</sup>.

### 1.1.3 Les décrocheurs volontaires et les phases du processus de décrochage

Parmi les nombreuses variantes du décrochage scolaire, notre intérêt se porte plus particulièrement sur la notion de « décrocheur volontaire ». On peut affirmer qu'en la matière, Vincent Tinto est un auteur marquant. Celui-ci change la perspective d'étude quant au décrochage en stipulant que les recherches ne doivent pas s'orienter vers ce que l'on peut faire pour réduire

---

1988, p. 55. En ce qui a trait aux élèves du secondaire, voir A. Lessard, L. Fortin, J. Joly, É. Royer, D. Marcotte et P. Potvin, « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, 2007, p. 647-662.

<sup>26</sup> L. Gosselin, R. Ouellet et C. Payeur, *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*, Québec, Université Laval et CEQ, 1992; M. Janosz, M.-A. Deniger, G. Roy, M. Lacroix, L. Langevin, M. Le Blanc et J. Fallu, *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé*, École de psychoéducation, Université de Montréal, 2001; M. Janosz, J.S. Fallu et M.A. Deniger, « La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention », dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 177-199. Rivière, *op. cit.*, p. 15 et M. Vultur, « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 1, 2009, p. 55-67.

<sup>27</sup> « Il faut également mettre en cause le cadre théorique sous-tendant le questionnement qui porte sur l'abandon scolaire et le développement des programmes d'expérimentation et d'intervention qui repose trop souvent encore sur une conception traditionnelle de l'étudiant. La plupart des études aux États-Unis et au Canada posent la prémisse qu'il faut intervenir auprès des étudiants et non auprès des professeurs, des cours, du curriculum, etc. Bien peu d'entre elles semblent associer l'amélioration des performances scolaires ou de la diplomation à des interventions directes et volontaires visant un ensemble de composantes de l'apprentissage académique et personnel des étudiants ». Lise Tremblay, « La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors Québec », *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 103.

le décrochage scolaire puisque, selon lui, chaque cas est particulier<sup>28</sup>. Il faut plutôt se demander pourquoi des jeunes qui réussissent décrochent de leur cheminement académique<sup>29</sup>. Tinto identifie deux types de décrocheurs : le premier décroche en raison de ses insuccès académiques : il n'a pas le choix; le second est un décrocheur volontaire. Il ne décroche pas à cause d'échecs scolaires, mais parce qu'il ne s'est pas intégré à l'institution scolaire ou parce qu'il refuse ce que l'institution lui offre<sup>30</sup>. De plus, ce type de décrocheur abandonne même si ce comportement est associé à un échec tant académique que social<sup>31</sup>.

Bernard Rivière nous offre une piste pour distinguer différentes phases dans le processus de décrochage. Il explique que l'étudiant décrocheur ne trouve pas une forme d'actualisation de ses désirs, c'est-à-dire une plus grande autonomie, une acquisition de connaissance sur soi et sur le monde et un emploi satisfaisant plus tard<sup>32</sup>. Rivière identifie trois phases dans le processus de décrochage. La première phase est celle du prédécrochage, dû, selon lui, à une mauvaise orientation de l'étudiant et à une disparité entre ses attentes et l'expérience du milieu académique. Il ne trouve pas ce qu'il attend de l'école : il vit une déception. La seconde phase consiste au décrochage effectif de l'étudiant. Finalement, la troisième phase est celle du postdécrochage qui se divise, selon Rivière, en deux étapes. La première est une période moratoire où l'individu fait le point sur sa vie et explore les possibilités du marché du travail. Ensuite vient une période d'actualisation de soi qui consiste en une reprise de confiance en lui et en une perception plus claire de lui-même<sup>33</sup>. Toutefois, Rivière ne distingue pas dans son analyse les décrocheurs académiques des décrocheurs volontaires<sup>34</sup>.

---

<sup>28</sup> Tinto, *op. cit.*, p 34. « ... there does not appear to be any easy or simple way of characterizing student departure from higher education or of explaining its patterning among different students and institutional setting »; Sur le même sujet : *Ibid.*, p.84-85.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 83-85.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 99-104.

<sup>32</sup> Rivière, *op. cit.*, p. 46-48.

<sup>33</sup> *Idem.*

<sup>34</sup> J. Ivanovsky, Étude de la période postdécrochage auprès de décrocheurs volontaires du Cégep, mémoire de maîtrise, UQAM, 2004, p. 30.



### 1.1.4 La période postdécrochage des décrocheurs volontaires

Les auteurs qui s'intéressent à la question du décrochage scolaire, tel Tinto, se consacrent sur le parcours de l'étudiant qui prend la décision d'interrompre ou d'abandonner ses études jusqu'à ce que cette décision soit prise. Tinto a beau distinguer six séquences dans le parcours étudiant, aucune ne concerne la période postdécrochage. Selon la recension effectuée par Ivanovsky, il existe seulement trois études portant sur le sujet. L'une d'elles est celle de Wright qui, après des entrevues et sondages, arrive à la conclusion qu'il s'agit d'une démarche de résolution de problème liée à l'identité personnelle du décrocheur. Il s'agirait aussi d'un moratoire pour réfléchir à son style de vie et son choix de carrière<sup>35</sup>. Ochberg, quant à lui, constate que le décrocheur cherche à se construire une indépendance, une identité personnelle et désire subvenir à ses besoins<sup>36</sup>. Le troisième auteur est Rivière, qui rejoint Ochberg dans son analyse<sup>37</sup>. La plupart des études portent donc plus sur l'actualisation de soi que sur de possibles apprentissages liés à la période de décrochage.

Pourtant, la période postdécrochage et les possibles apprentissages effectués durant ce moment offrent un terrain d'investigation fort intrigant. En effet, l'étude des données du ministère de l'Éducation sur le cheminement scolaire nous révèle qu'un très grand nombre de personnes ayant abandonné les études collégiales finissent tout de même par s'inscrire à l'université et y réussissent très majoritairement leurs études<sup>38</sup>. Sur les 51 626 accédants à l'université à l'automne 2002, 21 411 n'avaient pas de diplôme d'études collégiales. Si on exclut les auditeurs et les étudiants libres, 35,3 % des accédants à l'université ne possédaient pas de DEC. Ceux-ci se sont inscrits dans des proportions similaires aux titulaires du DEC selon le type de programme recherché, la grande majorité poursuivant des études de baccalauréat. Évidemment, il nous importe d'exclure, de cette population, les étudiants étrangers et ceux provenant d'une autre province canadienne. Mais

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 27-28.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 28-29; Ochberg, *op.cit.*, p. 287-302.

<sup>37</sup> J. Ivanovsky, *op.cit.*, p. 29-30; Rivière, *op.cit.*

<sup>38</sup> Voir Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*, Québec, ministère de l'Éducation, 2004, p. 22-24.

même en ne conservant que les étudiants québécois ayant poursuivi, puis abandonné des études collégiales, on trouve 1 832 personnes qui ont eu un taux de persévérance, après une année d'études universitaires, de 74,1 %. Près de 2 000 personnes, en une seule session d'inscription, s'inscrivent donc dans un programme d'études universitaires à temps plein, réussissent leur première année d'études dans une proportion de trois sur quatre, et ce, après avoir abandonné leurs études collégiales. Cela est d'autant plus étonnant puisqu'il ne s'agit pas de personnes décidant, après avoir mené une carrière quelconque, de reprendre les études. En effet, l'âge moyen des décrocheurs du collégial qui s'inscrivent à l'université est de 23,7 ans. Comme cette moyenne est fort probablement influencée par les personnes qui s'inscrivent à l'université à un âge beaucoup plus avancé, on peut conclure que la majorité de ce groupe est constitué de personnes qui, dès l'âge minimal pour être admis avec le seul diplôme d'études secondaires – 21 ans – et après avoir connu toutes sortes d'expériences de travail et de formation entre-temps, entreprennent leurs études universitaires. Ainsi, des milliers de décrocheurs du collégial poursuivent – et réussissent – des études universitaires.

Les parcours des décrocheurs volontaires qui poursuivent malgré tout des études universitaires correspondent à la logique du « parcours improbable », concept qui a inspiré Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle dans leur étude sur la famille, les réseaux sociaux et la persévérance scolaire<sup>39</sup>. Dans cette étude, un parcours improbable est celui d'une personne jugée « à risque » qui réussit à obtenir son diplôme (parcours improbable persévérant) ou alors celui d'une personne qui n'est pas jugée « à risque » et qui décroche de ses études (parcours improbable interruption). La notion de « parcours improbable persévérant » correspond, d'une certaine manière, au parcours d'un étudiant qui poursuit des études universitaires après avoir abandonné des études collégiales. Or, cette étude suggère que les improbables persévérants ont beaucoup plus de liens avec des personnes ayant atteint un niveau de scolarité postsecondaire dans leurs relations hors

---

<sup>39</sup> S. Bourdon, J. Charbonneau, L. Cournoyer et L. Lapostolle, *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1 : Rapport de recherche*, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, mars 2007, p. 19. Ils ont été inspirés par B. Bergier et G. Francequin, *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Ramonville, Érès, 2005.

famille. De plus, ils ont plus de liens avec des personnes rencontrées au travail et lors d'activités sportives, ce qui fait penser aux auteurs qu'ils ont peut-être un niveau d'intégration sociale plus élevé et que cela pourrait expliquer en partie leur réussite<sup>40</sup>. Selon ce modèle, se pourrait-il que les expériences que les décrocheurs volontaires du collégial ont vécues hors de tout contexte scolaire leur aient permis d'aller chercher une formation les préparant adéquatement aux études universitaires ?

### **1.1.5 L'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel**

Les apprentissages que l'on effectue en dehors du cadre scolaire sont généralement qualifiés d'apprentissages « non formels » ou « informels ». Nous reviendrons plus loin sur les caractéristiques distinctives entre ces deux catégories, ainsi qu'entre celles-ci et l'éducation « formelle ». Certains auteurs regroupent tous ces types d'apprentissage sous le vocable « d'éducation non formelle ». À notre avis, l'analyse de ce phénomène gagne à ce que l'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel soient traitées séparément, bien qu'elles relèvent de la même logique d'*informalité* dans l'apprentissage. Nous retiendrons ici les définitions de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), selon qui : l'apprentissage formel « est dispensé dans un contexte organisé et structuré et est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) »; l'apprentissage non formel est plutôt « intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) [et] est intentionnel de la part de l'apprenant »; l'apprentissage informel renvoie quant à lui à « des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs [et] possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant<sup>41</sup> ».

La distinction entre les apprentissages formels et informels est d'abord née sous l'angle de la contestation du système d'éducation

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>41</sup> P. Werquin, *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE, 2010, p. 24-25.

traditionnel. Un ouvrage marquant en la matière est le célèbre *Libres enfants de Summerhill* qui raconte, dans l'effervescence culturelle des années 1960, l'histoire de l'école Summerhill, fondée en 1921 en banlieue de Londres. Cette école fonctionnait (et le fait encore aujourd'hui) sur les principes de l'Éducation nouvelle, un mouvement pédagogique qui donne une très grande liberté aux élèves, qui conteste la pédagogie employée dans les écoles traditionnelles et qui accordent beaucoup d'importance aux activités extrascolaires<sup>42</sup>. À certains égards, le mouvement de l'Éducation nouvelle, au début du XX<sup>e</sup> siècle, est à l'origine des écoles alternatives. Par ailleurs, de nombreux intellectuels marquants des quarante dernières années ont, eux aussi, à partir de leurs travaux, contesté l'école traditionnelle et l'ont accusée de reproduire les inégalités sociales, voire ont affirmé que les principaux apprentissages de l'enfant s'effectuent à l'extérieur de celle-ci, tels Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron<sup>43</sup>, Ivan Illich<sup>44</sup> et Paulo Freire<sup>45</sup>.

La critique de l'école traditionnelle retient particulièrement l'attention à partir des années 1960 et 1970 en raison du phénomène de massification de l'éducation et de volonté de démocratiser l'accès aux diplômes, y compris à l'enseignement supérieur. Ce phénomène est à la fois démographique (le baby-boom qui a suivi la Deuxième Guerre mondiale a entraîné une augmentation massive des effectifs scolaires), économique (la hausse des revenus en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord augmente la clientèle puisque les familles peuvent se permettre d'avoir des enfants plus longtemps sur les bancs d'école) et politicoéconomique (les politiques avancent à la fois que la croissance économique nécessite un plus grand nombre de diplômés hautement qualifiés et que l'éducation est un droit pour

---

<sup>42</sup> Selon son auteur, l'école du XX<sup>e</sup> siècle a substitué à l'autorité fondée sur la contrainte physique une autorité fondée sur la manipulation de l'individu, sous couvert de libre consentement. Opposé à toute vision collectiviste de l'éducation, l'auteur fonde son approche éducative sur un modèle individualiste. Sa formation en psychiatrie l'amène à mettre au premier plan la recherche, pour les enfants, de leur propre désir, plutôt que l'appropriation de l'imaginaire parental et social. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, traduit de l'anglais par Micheline Laguilhonie, Paris, François Maspero, 1973 (1960).

<sup>43</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964; P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

<sup>44</sup> I. Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

<sup>45</sup> P. Freire, *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Éditions du Cerfs, 1971.

tous)<sup>46</sup>. Au Québec, cette critique de l'école traditionnelle s'est imbriquée dans la Révolution tranquille et plusieurs penseurs l'ont formulée, tels Guy Rocher<sup>47</sup> et Roland Brunet<sup>48</sup>, selon qui le système éducatif, étant un sous-système de la société globale, tend d'abord à faire se perpétuer les valeurs dominantes de la société et résiste normalement au changement. Selon Brunet, l'éducation des adultes s'est d'ailleurs développée comme une fonction critique du système éducatif, car elle sert largement à pallier les lacunes de l'éducation des jeunes. C'est ce qui explique qu'elle fut, selon lui, le lieu de l'expérimentation pédagogique la plus imaginative<sup>49</sup>. C'est d'ailleurs dans ce secteur du système d'éducation que s'est développée en premier la reconnaissance des acquis par l'expérience, plutôt que par la voie traditionnelle du cadre scolaire, tel que nous le verrons plus loin.

La question des apprentissages que l'on peut acquérir à l'extérieur du système d'éducation et qui ont une valeur du point de vue académique a donc suscité, depuis les années 1970, beaucoup d'intérêt dans le domaine des sciences de l'éducation. Un des premiers à avoir défriché ce champ est Reuven Kahane, professeur de sociologie et d'éducation à l'Université hébraïque de Jérusalem<sup>50</sup>. Kahane défend l'idée que des apprentissages peuvent être accomplis à travers les structures de l'activité humaine elle-même, plutôt que dans un cadre éducatif organisé et, selon lui, l'évolution de nos sociétés postmodernes peut permettre à l'éducation non formelle et aux situations d'apprentissage informel de jouer un rôle de plus en plus grand. Bien que de nombreux auteurs ont, à sa suite, étudié l'informalité, la recherche à ce sujet demeure, selon Erik H. Cohen, relativement mineure,

---

<sup>46</sup> Le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec, communément appelé le Rapport Parent, en fait un exposé fort éclairant dans son premier volume. *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Première partie ou tome I : Les structures supérieures du système scolaire, chapitre IV*, Québec, Éditeur du Québec, 2<sup>e</sup> édition, 1965, p. 63-80.

<sup>47</sup> Voir plus particulièrement le chapitre 6, intitulé « Éducation et révolution culturelle », dans G. Rocher, *Le Québec en mutation*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973.

<sup>48</sup> R. Brunet, *Une école sans diplôme. Pour une éducation permanente*, Montréal, Hurtubise HMH, 1976.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>50</sup> R. Kahane, « Informal Youth Organizations : A General Model », *Sociological Inquiry*, vol. 45, n<sup>o</sup> 4, octobre 1975, p. 17-28.

surtout lorsque comparée à celle concernant l'éducation formelle<sup>51</sup>. De plus, Cohen identifie un certain nombre de difficultés dans l'analyse de l'informalité en éducation<sup>52</sup>. Au départ, il soutient que les apprentissages acquis à l'extérieur du cadre traditionnel scolaire décrivent une variété de phénomènes tellement large (programmes d'alphabétisation pour adultes dans les pays en développement, certains aspects du travail social, écoles alternatives, apprentissage à travers les interactions et les expériences de la vie quotidienne, etc.) que la définition même de ce concept demeure à ce jour vague et changeante. Par ailleurs, ce type d'apprentissages concerne souvent des valeurs, des expériences, des attitudes qui demeurent difficiles à définir de par leur nature, et par conséquent autant difficiles à mesurer et à comparer. Finalement, Cohen déplore l'absence de cadre théorique qui permettrait de comprendre les modes de régulation, les institutions et les activités en termes d'informalité.

Bien que, comme le souligne Cohen avec raison, aucun cadre théorique ne fait consensus en la matière, les travaux de P. H. Coombs nous apparaissent fort utiles<sup>53</sup>. Coombs est parmi les premiers à avoir distingué clairement les formes d'éducation formelle, informelle et non formelle. Pour lui, l'éducation non formelle inclut des activités éducatives pensées dans un cadre organisé, mais à l'extérieur de la classe : voyages d'études, visites dans les musées, groupes d'étude, formation organisée en emploi, etc. Les situations d'apprentissage informel renvoient plutôt aux compétences et aux savoirs acquis par les expériences de la vie quotidienne et l'interaction avec ses proches. Haim Eshach a proposé en 2007, sur la base de plusieurs travaux récents, un ensemble de caractéristiques distinctives entre l'éducation formelle, non formelle et informelle. Le tableau 2 résume l'analyse d'Eshach.

Le cadre dans lequel s'effectuent les apprentissages, le niveau de directivité des activités poursuivies et la motivation des apprenants sont ainsi

---

<sup>51</sup> E. H. Cohen, « A Structural Analysis of the R. Kahane Code of Informality : Elements toward a Theory of Informal Education », *Sociological Inquiry*, vol. 71, n° 3, juillet 2001, p. 357-380.

<sup>52</sup> *Idem*.

<sup>53</sup> P. H. Coombs, « Should One Develop Nonformal Education ? », *Prospects*, vol. 3, n° 3, automne 1973, p. 287-306.

des facteurs qui permettent de distinguer le niveau d'informalité de l'apprentissage. Il n'y a évidemment pas de frontières clairement définies entre ces catégories; une même situation d'apprentissage peut être en partie formelle et en partie non formelle ou informelle. Par contre, Eshach précise que les types de compétences que l'on peut acquérir de façon non formelle ou informelle peuvent être différents.

**Tableau 2 : L'éducation formelle, l'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel**

Éducation formelle	Éducation non formelle	Situations d'apprentissage informel
Habituellement à l'école	Dans un cadre institutionnel, mais à l'extérieur de la classe	Partout
Peut être répressive	Habituellement en support	En support
Structurée	Structurée	Non structurée
Généralement planifiée	Généralement planifiée	Spontanée
Motivation d'abord extrinsèque	Motivation peut être extrinsèque, mais plus typiquement intrinsèque	Motivation surtout intrinsèque
Obligatoire	Habituellement volontaire	Volontaire
Dirigée par un enseignant	Peut être ou non dirigée	Non dirigée
Séquentielle	Généralement non séquentielle	Non séquentielle

Source : Haim Eshach, « Bridging In-school and Out-of-school Learning : Formal, Non-Formal, and Informal Education », *Journal of Science Education and Technology*, vol. 16, no 2, 2007, p. 171-190.

### **1.1.6 Les compétences génériques et spécifiques acquises dans un cadre non formel ou informel**

L'idée que la réussite scolaire repose sur divers types de compétences est loin d'être nouvelle. Cependant, nous pourrions affirmer que, depuis une dizaine d'années, une plus grande attention est portée aux compétences qui ne sont pas spécifiquement liées à des matières ou à des programmes d'études, mais qui les traversent. C'est ce que certains appellent les « compétences essentielles » (Ressources humaines et développement des compétences Canada), les « compétences transversales » (MELS) ou encore les « compétences génériques » (OCDE). Ces différentes appellations ne sont pas synonymes, mais elles renvoient à la même idée de compétences qui permettent de fonctionner dans les sociétés du savoir du XXI<sup>e</sup> siècle, qui favorisent l'intégration des personnes au marché du travail et qui les rendent autonomes dans leurs apprentissages.

Encore ici, c'est dans le domaine de l'éducation des adultes que le consensus autour de l'importance de l'acquisition et de la reconnaissance de ce type de compétences s'est développé. Des travaux et des réflexions ont été produits depuis au moins trente ans sur le sujet, mais les politiques gouvernementales ont surtout été adoptées après la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO, à Hambourg, en 1997. La déclaration finale, dont le Canada est l'un des pays signataires, fait d'ailleurs une place à l'éducation non formelle et aux apprentissages informels dans l'acquisition de qualifications techniques ou professionnelles, ainsi que dans le développement de compétences plus générales favorables à l'employabilité, à la réussite scolaire et au développement personnel<sup>54</sup>. Ce mouvement vers une reconnaissance de l'importance des compétences plus liées à la personnalité, aux comportements et aux aptitudes de base, suit également un mouvement dans le milieu des entreprises qui, depuis environ

---

<sup>54</sup> UNESCO, *Déclaration d'Hambourg sur l'éducation des adultes*, 5<sup>e</sup> conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet 1997, [en ligne] <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>, page consultée le 16 novembre 2012.



trente ans, ont fait de l'autonomie de leurs employés une condition essentielle de l'augmentation de leur productivité<sup>55</sup>.

Au début des années 2000, plusieurs organismes ont cherché à identifier ces compétences « essentielles », « de base » ou « génériques ». En 2000, le Conference Board du Canada listait les « compétences relatives à l'employabilité 2000+ » :

- les compétences essentielles au développement de la personne;
- la communication;
- la gestion de l'information;
- l'utilisation des chiffres;
- la réflexion et la résolution de problèmes;
- l'attitude et le comportement favorisant le potentiel de croissance;
- la démonstration d'une attitude et d'un comportement positifs;
- la responsabilité;
- la souplesse;
- l'apprentissage constant;
- le travail sécuritaire;
- la capacité à travailler en équipe;
- la collaboration avec les autres;
- la participation aux projets et aux tâches.

En 2003, le Gouvernement du Canada définissait quant à lui neuf « compétences essentielles » : la lecture des textes, l'utilisation de documents, le calcul, la rédaction, la communication verbale, le travail d'équipe, la capacité de raisonnement, l'informatique et la formation continue<sup>56</sup>. Aux États-Unis, le Council for Adult Experimental Learning (CAEL) identifiait de son côté onze compétences favorisant la réussite

---

<sup>55</sup> COCDMO, *Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées. Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre*, Montréal, Équipe de travail de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre, 2007.

<sup>56</sup> Ressources humaines et développement des compétences Canada, *Relever le défi : guide d'utilisation des compétences essentielles*, Ottawa, 2004. Voir également : Ressources humaines et développement des compétences Canada, *Définition des compétences essentielles*, [en ligne], [rhdsc.gc.ca/competencesessentielles](http://rhdsc.gc.ca/competencesessentielles), page consultée le 17 octobre 2011.

sociale et professionnelle : l'esprit d'initiative, la ténacité, la créativité, le sens de l'organisation, l'esprit critique, le contrôle de soi, l'aptitude au commandement, la force de persuasion, la confiance en soi, les relations interpersonnelles et la sensibilité. Au Québec, dans le réseau collégial, il existe depuis peu un consensus sur les cinq « compétences communes » qu'il importe d'intégrer dans tout parcours de formation : résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités et communiquer. Toutefois, nous n'en sommes qu'au stade de réaliser des projets pilotes<sup>57</sup>.

L'Union européenne et de l'OCDE ont récemment tous deux mené des travaux afin de poser des balises pour structurer et uniformiser les pratiques de validation et de reconnaissance des acquis expérimentiels. Les travaux menés par le Centre européen de développement de la formation professionnelle (Cedefop), qui relève de l'Union européenne, établissent également des catégories de compétences qui sont sujettes à être développées dans un cadre non formel ou informel. Ces ensembles de compétences, que la Commission européenne a retenus dans ses « lignes directrices pour la validation des acquis non formels et informels », sont au nombre de huit :

- communication dans la langue maternelle;
- communication dans une langue étrangère;
- culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies;
- culture numérique;
- apprendre à apprendre;
- compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales;
- compétences civiques;
- esprit d'entreprise;
- expression culturelle.

---

<sup>57</sup> Deux projets pilotes ont été réalisés dans le réseau collégial en lien avec l'implantation des compétences communes dans les programmes de formation, aux cégeps de Beauce-Appalaches et Marie-Victorin. Pour un compte-rendu, voir Côté (2012).

On peut se demander pourquoi ce type de compétences se retrouve moins dans les programmes de formation régulière que dans ceux de la formation continue. Selon Rachel Bélisle, de l'Université de Sherbrooke, ce n'est pas tant ces compétences qui sont peu présentes que la reconnaissance que des activités de formation à caractère informel peuvent elles aussi mener à leur acquisition. Selon elle, « l'absence de formalisation de leurs apprentissages [fait] en sorte que ceux-ci sont peu *lisibles pour les institutions*<sup>58</sup> ». Toutefois, Bélisle applique ce constat à la reconnaissance de l'éducation non formelle et des apprentissages informels pour les adultes peu scolarisés et qui ont des difficultés à intégrer le marché du travail. À notre avis, il est possible d'élargir le champ d'application de ce constat aux étudiants qui suivent présentement (ou tentent de le faire) des parcours scolaires.

### **1.1.7 La reconnaissance des compétences acquises par l'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel**

La reconnaissance de l'éducation non formelle et des situations d'apprentissage informel est de nos jours acquise par un grand nombre d'observateurs du monde de l'éducation; en conséquence, plusieurs ont cherché à mieux définir ces formes d'éducation afin de les mesurer, bien que le type de compétences habituellement associées à l'éducation non formelle et aux situations d'apprentissage informel soit plus difficile à cerner.

L'éducation non formelle et l'apprentissage informel ont d'abord été reconnus dans le cadre du développement de l'éducation aux adultes. Même si la vaste réforme qui suivit la Commission Parent en faisait une priorité, on s'accorde pour dire que l'éducation aux adultes s'est beaucoup développée dans les années 1980, à la faveur d'un contexte économique qui nécessitait la reconversion d'un grand nombre de travailleurs et d'un contexte social qui valorisait de plus en plus la formation continue, notamment en entreprise. Or, l'adulte ayant des caractéristiques d'apprentissage particulières, on a développé des approches pédagogiques en conséquence. L'une des spécificités de cette clientèle étant normalement de pouvoir s'appuyer sur un

---

<sup>58</sup> Cité dans COCDMO, *op. cit.*, p. 8.

vaste bagage expérientiel, il est devenu impératif d'appuyer l'acquisition de connaissances sur les connaissances passées de l'apprenant, de faire de son apprentissage une adaptation de ce qu'il connaît déjà. C'est ce qui a permis le développement de différentes techniques afin d'aider les adultes à identifier leur propre bagage expérientiel : bilans de compétences, mises en situation, échanges interactifs, etc., souvent grâce à des techniques d'entrevue élaborées<sup>59</sup>.

C'est dans ce contexte particulier que s'est développée la reconnaissance des acquis par l'expérience dans le réseau collégial québécois. Le régime pédagogique permet aux collègues d'accorder des équivalences aux étudiants pour leur scolarité antérieure ou leur formation extrascolaire depuis 1984. Selon Francine Landry, un apprentissage qui serait le fruit de lectures personnelles, de cours théoriques ou de toute autre situation permettant l'acquisition de connaissances sans avoir d'expérience directe, n'est pas de l'apprentissage expérientiel. Celui-ci commande un contact direct, une expérience concrète avec l'objet étudié<sup>60</sup>. Depuis quelques années, la reconnaissance des acquis extrascolaires est en passe de devenir un véritable droit au Québec : le Conseil supérieur de l'éducation affirme que les personnes n'ont pas à réapprendre ce qu'elles savent déjà, ou à refaire ce qu'elles font déjà<sup>61</sup>. Toutefois, selon Lina Martel, la reconnaissance des acquis s'est développée d'abord et avant tout dans les programmes d'enseignement professionnel et technique; il existe bien des modalités de reconnaissance des acquis dans les universités, mais l'enseignement collégial

---

<sup>59</sup> H. Bézille et B. Courtois, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006.

<sup>60</sup> F. Landry, *L'apprentissage expérientiel et la reconnaissance des acquis de formation*, Montréal, Fédération des cégeps, avril 1996, p. 5; Voir aussi : M.-C. Pirot, *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la 'VAE', 'RAEP' et autres validations d'acquis*, Presses universitaires du Septentrion, 2008; S. Simosko et F. Landry, *La Reconnaissance des acquis : manuel de l'évaluateur*, Modulo, 1989; S. Paivandi et M. Farzad, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, Anthropos Economica, 2000.

<sup>61</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Avis au ministre de l'Éducation, Montréal, 2000. En Europe, la reconnaissance des acquis par l'expérience est devenue une priorité dans les établissements d'enseignement supérieur : D. G. Omerzel et N. T. Sirca, « The Validation of Different Kinds of Knowledge at the Higher Education Level », *Higher Education in Europe*, vol. 33, n° 4, 2008, p. 423-436.

préuniversitaire n'a, en fin de compte, aucune modalité pour reconnaître les apprentissages expérientiels<sup>62</sup>.

## 1.2 Objectifs poursuivis

### 1.2.1 Objectif général

Plusieurs chercheurs, notamment Erik H. Cohen, ont souligné que la recherche en éducation a peu étudié la question de l'informalité dans l'apprentissage<sup>63</sup>. Pourtant, plusieurs travaux ont été réalisés sur les procédés à utiliser pour reconnaître les acquis expérientiels. La recherche a permis l'émergence de référentiels et de guides pour uniformiser les pratiques de reconnaissance des acquis, l'Europe étant, à cet égard, très avancée<sup>64</sup>. La mécanique en lien avec la gestion de la reconnaissance des acquis expérientiels est développée; pourtant, nous connaissons peu de choses sur les situations d'apprentissage expérientiel en tant que tel.

L'objectif principal de notre étude est d'explorer des situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel durant la période postdécrochage chez des décrocheurs volontaires du programme de Sciences humaines au collégial qui poursuivent des études universitaires. Cette étude se veut exploratoire en raison du peu de ressources dont nous disposons, à l'heure actuelle, pour identifier ces situations et les lier à l'acquisition de compétences favorables à la réussite d'études supérieures.

---

<sup>62</sup> L. Martel, « La reconnaissance des acquis pour l'enseignement du collégial : un moyen de soutenir son développement professionnel », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2007, p. 26. Il faut dire que la reconnaissance des acquis de compétences acquises par l'expérience représente des difficultés d'application propres à l'enseignement supérieur : J. Bjornavold, « Validation of Nonformal and Informal Learning in Europe : Key Developments and Challenges », *The Quality of Higher Education*, vol. 6, 2009, p. 36-71.

<sup>63</sup> E. H. Cohen, *op. cit.*, p. 362.

<sup>64</sup> Pour comprendre comment les pratiques ont été standardisées en Europe, voir E. Stasiunaitiene et L. Kaminskiene, « Qualitative Parameters for Evaluation Procedures of Nonformal and Informal achievements », *The Quality of Higher Education*, vol. 6, 2009, p. 117-140.

Nous avons porté notre attention sur les étudiants universitaires qui sont d'anciens décrocheurs du programme de Sciences humaines. La raison en est surtout que notre démarche provient d'abord et avant tout de notre expérience d'enseignants dans ce programme d'études collégiales. Nous avons souvent été surpris de constater que des étudiants doués, qui avaient toutes les qualités requises pour réussir leurs études préuniversitaires, qui étaient intéressés par les sujets d'études et avec qui nous avons des discussions enrichissantes, abandonnaient leurs études collégiales. Nous l'étions encore davantage lorsque certains de ces étudiants revenaient nous voir, quelques années plus tard, pour discuter avec nous de leurs études universitaires. Depuis longtemps, nous réfléchissons à ces étudiants et nous demandons pourquoi ils quittent le cégep, ce qui les attire à l'extérieur et comment ils font pour réussir leurs études universitaires après avoir abandonné leurs études collégiales. Nous avons souvent eu l'impression de voir partir des étudiants que nous n'aurions jamais dû perdre. En même temps, ce constat, à savoir que des étudiants aussi stimulants ne trouvent pas, dans notre cégep et dans notre programme, matière à satisfaire leurs aspirations, nous interpelle.

L'objectif principal de la présente recherche implique plusieurs dimensions, que nous pouvons regrouper autour de cinq thèmes : le décrochage, le rapport qu'entretiennent les étudiants avec les études collégiales, le programme de Sciences humaines, les facteurs de réussite dans l'intégration aux études universitaires et, bien évidemment, l'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel. Ces cinq dimensions forment autant de catégories d'objectifs spécifiques que nous poursuivons avec la présente étude.

## **1.2.2 Objectifs spécifiques**

### **1.2.2.1 Le décrochage**

À notre avis, les étudiants universitaires qui ont auparavant abandonné leurs études collégiales en Sciences humaines, et plus particulièrement l'analyse de ce qu'ils ont vécu durant leur période postdécrochage, peuvent nous amener à repositionner la problématique du décrochage au Québec. Actuellement, le discours sur le décrochage est

éminemment négatif, autant le discours social que le discours éducatif. Pourtant, les décrocheurs volontaires qui poursuivent des études universitaires ne voient pas nécessairement les choses du même œil. Se pourrait-il que les expériences qu'ils ont vécues durant leur période postdécrochage les aient préparés, d'une certaine façon, aux études universitaires ? Ont-ils accompli un parcours d'apprentissage que le système d'éducation était incapable de leur offrir ? En ce sens, leur décrochage a-t-il été... bénéfique ?

### **1.2.2.2 Le rapport des étudiants aux études collégiales**

Notre étude poursuit également l'objectif d'explorer l'expérience des études collégiales vécue par les étudiants universitaires ayant abandonné leurs études collégiales préuniversitaires en Sciences humaines. En effet, l'abandon des études de la part d'élèves qui ont des qualités intellectuelles propices à la réussite des études supérieures nous préoccupe. Sans vouloir entrer dans un débat sur la douance, un des fondements de notre questionnement repose néanmoins sur l'idée que des étudiants qui ont de la facilité dans les études abandonnent les études collégiales. Se pourrait-il que ces étudiants ne reçoivent pas les services éducatifs auxquels ils sont en droit de s'attendre ? Aussi, nos façons de déterminer les élèves à risque de décrocher, notamment par l'utilisation du critère des résultats scolaires, sont-elles pertinentes en ce qui concerne les étudiants qui ont le profil que nous voulons étudier ? Finalement, peut-on envisager des portes d'entrée particulières pour réintégrer dans les études collégiales les décrocheurs volontaires, notamment par la reconnaissance des acquis expérientiels ?

### **1.2.2.3 Les étudiants et le programme de Sciences humaines**

Notre attention se portera d'abord sur le rapport que les étudiants entretiennent avec le programme de Sciences humaines. Deux raisons expliquent ce choix. D'une part, c'est le programme dans lequel nous enseignons et notre démarche découle, tel que mentionné plus tôt, d'une motivation autant personnelle que scientifique. D'autre part, il s'agit d'un programme où le taux d'abandon est élevé. Est-il permis de penser que certains abandons, s'ils conduisent malgré cela à la fréquentation d'un établissement universitaire, témoignent d'une insatisfaction à l'égard du

programme de Sciences humaines et que les raisons de cette insatisfaction puissent nous permettre de repenser ce programme ? Si certains décrocheurs réussissent des études universitaires, et s'il s'avère qu'ils ont développé des compétences par des apprentissages non formels ou informels, pouvons-nous utiliser les résultats de cette exploration pour revoir le profil de compétences visé par le programme de Sciences humaines ?

#### **1.2.2.4 L'intégration aux études universitaires**

En tant qu'enseignants au collégial, nos préoccupations concernent d'abord l'ordre d'enseignement dans lequel nous travaillons. Malgré cela, la réussite de plusieurs décrocheurs du collégial à l'université nous amène à vouloir nous pencher sur les facteurs d'intégration aux études universitaires. Que font les universités pour intégrer leurs nouveaux étudiants ? Bénéficient-elles de compétences acquises par ces derniers de façon non formelle ou informelle ? Quelles attitudes les étudiants adoptent-ils ? Leur période postdécrochage a-t-elle quelque chose à voir dans d'éventuelles différences avec les comportements affichés lors de leur parcours collégial ? Une perspective comparative avec l'intégration aux études collégiales peut-elle nous permettre de repenser l'intégration aux études collégiales ?

#### **1.2.2.5 L'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel**

L'objectif de notre recherche implique bien évidemment d'explorer les situations d'apprentissage vécues hors du cadre scolaire par les étudiants universitaires qui ont auparavant abandonné des études collégiales en Sciences humaines. Plus particulièrement, nous voulons explorer les situations propices à l'acquisition de compétences favorables à la réussite des études supérieures. Nous voulons également identifier les types de compétences qui peuvent être acquises à l'extérieur du cadre scolaire et évaluer leur impact sur la réussite à l'université. Finalement, nous voulons évaluer s'il y a des possibilités de reconnaissance des acquis en Sciences humaines à partir de l'expérience vécue des étudiants universitaires sans diplôme d'études collégiales.





# Méthodologie

---

## Chapitre 2 : Méthodologie

---

Notre méthodologie repose sur une démarche de théorisation ancrée. Cette méthode est issue de la sociologie et a été présentée en 1967 par deux sociologues américains<sup>65</sup>. L'expression de « théorisation ancrée » a été inventée par Pierre Paillé, de l'Université de Sherbrooke, qui a adapté la méthode de Glaser et Strauss aux sciences de l'éducation<sup>66</sup>. De façon générale, la théorisation ancrée consiste à générer des connaissances théoriques de manière inductive, à travers des étapes précises et itératives. Cela ne signifie pas que cette démarche entraîne nécessairement l'émergence d'une théorie; la plupart du temps, elle permet simplement de rendre explicites et compréhensibles de grands thèmes dégagés par l'analyse d'entretiens de recherche et de mettre en relation ces thèmes. En fait, la théorisation ancrée offre la possibilité d'explorer les « zones » d'un phénomène d'une manière de plus en plus précise, au fur et à mesure qu'on le parcourt et qu'on fixe notre attention sur un élément ou un autre. Le chercheur construit, petit à petit, par des allers-retours constants entre la littérature et les mémos d'analyse produits tout au long de la collecte de données, ainsi que par la méthode de comparaison continue des données, les catégories qui permettent de comprendre le phénomène étudié tout comme les liens les unissant. Selon les directeurs du *Sage Handbook of Grounded Theory* :

« The Grounded Theory Method builds empirical checks into the analytic process and leads researchers to examine all possible theoretical explanation for their empirical findings. The iterative process of moving back and forth between empirical data and emerging analysis makes the collected data progressively more focused and the analysis successively more theoretical<sup>67</sup>».

---

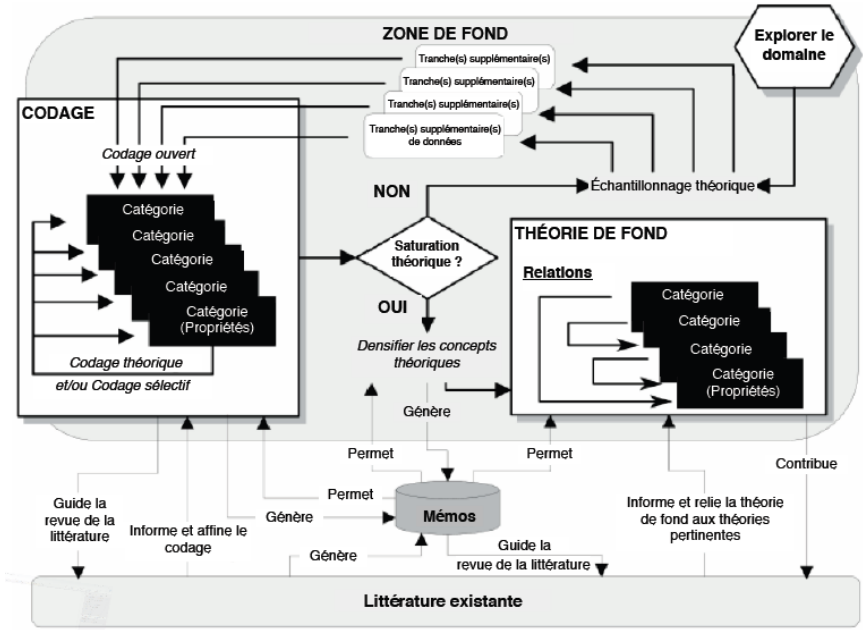
<sup>65</sup> B. G. Glaser et A. A. Strauss, *La Découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010 (1967).

<sup>66</sup> L'expression originale, de Glaser et Strauss, est « *Grounded Theory* ».

<sup>67</sup> A. Bryant et K. Charmaz, « Grounded Theory Research : Methods and Practices », *Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 2007, p. 1.

Il s'agirait, de nos jours, de la méthode la plus utilisée en recherche qualitative<sup>68</sup>. La figure 3 synthétise ce que représente une démarche de théorisation ancrée.

**Figure 3 : La démarche de théorisation ancrée**



Source : Adaptation de W. D. Fernandez, « The grounded theory method and case study data in IS research : issues and design », Information Systems Foundations Workshop, 2004, p. 48, [en ligne] [http://epress.anu.edu.au/info\\_systems/part-ch05.pdf](http://epress.anu.edu.au/info_systems/part-ch05.pdf) (consulté le 30 novembre 2012).

## 2.1 Collecte de données

### 2.1.1 Échantillonnage

Notre procédure de sélection des participants, au moment de déclencher notre enquête, visait les étudiants universitaires du premier cycle

<sup>68</sup> *Idem.*

ayant réalisé au moins une année d'études universitaires avec succès, ne possédant pas de diplôme d'études collégiales, mais ayant auparavant entrepris et abandonné des études collégiales en Sciences humaines. De plus, nous avons limité, au départ, notre population visée aux personnes qui avaient moins de 25 ans au moment de leur admission à l'université. Ce choix découlait plus de préoccupations liées aux retombées envisagées de notre étude, en particulier en ce qui concerne la réintégration des décrocheurs par la reconnaissance des acquis. Nous voulions donc éviter d'interroger des personnes ayant vécu une période relativement longue entre le collège et l'université, considérant que les gens ayant abandonné depuis longtemps leurs études préuniversitaires ont peu de chances de désirer reprendre des études collégiales pour être admis à l'université. Or, notre démarche de théorisation ancrée nous a amenés à reconsidérer cette position pour deux raisons. D'une part, notre préanalyse nous a fait nous demander si le manque de recul face à la période postdécrochage de nos premiers répondants pouvait expliquer certains faits étonnants qui se livraient à nous. Plus précisément, l'incapacité de plusieurs répondants à clairement identifier des compétences acquises à travers les situations d'apprentissage non formel ou informel nous a fait nous questionner, à savoir si des répondants plus âgés, ayant plus de recul, auraient une perspective différente. D'autre part, nous nous sommes demandé si des gens ayant vécu une plus longue période à l'extérieur du cadre scolaire, et ayant donc possiblement connu plus d'expériences susceptibles de faire émerger des situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel, nous fourniraient plus de données sur l'acquisition de compétences. En conséquence, nous avons voulu rencontrer à la fois des gens diplômés et d'autres qui avaient eu des périodes postdécrochage plus longues.

La population visée par notre étude correspond donc aux étudiants universitaires (actuellement aux études ou diplômés), ayant réalisé au moins une année d'études universitaires avec succès, qui ne possèdent pas de diplôme d'études collégiales, mais qui ont auparavant entrepris et abandonné des études collégiales en Sciences humaines. La majorité des répondants étaient toujours aux études au moment de la réalisation des entrevues, alors que quelques-uns étaient diplômés. Le portrait de nos répondants est présenté au chapitre suivant. Il est à noter que nous n'avons pas trouvé de différence

significative entre les répondants en fonction de la durée de la période postdécrochage, de l'âge au moment de l'admission à l'université, de l'époque où les études ont été accomplies ou du degré d'accomplissement des études universitaires.

Cependant, nous devons tenir compte du caractère exploratoire de notre étude et du petit nombre de répondants rencontrés; ainsi, des différences pourraient être révélées par une étude plus descriptive, conduite auprès d'un plus large échantillon.

En cohérence avec notre démarche de théorisation ancrée, notre échantillonnage fut de type théorique. L'échantillonnage théorique n'a pas pour but d'obtenir un panel de participants représentatif de la population, mais d'interroger des participants que l'on suppose concernés par notre problématique. Le recrutement de participants à l'étude cesse lorsqu'il y a saturation des données, c'est-à-dire quand l'analyse des entretiens ne fait que confirmer et retrouver ce qui a déjà été dégagé des analyses précédentes<sup>69</sup>. Nous avons ainsi choisi nos répondants en fonction des résultats de nos préanalyses, après chaque entrevue, toujours avec l'objectif d'explorer de nouvelles facettes de notre problème de recherche. Nous avons obtenu la collaboration de plusieurs départements et d'une faculté de l'Université du Québec à Montréal pour repérer nos répondants. Nous avons ainsi pu bénéficier de la collaboration des départements d'histoire, de science politique, de sociologie, de travail social, des sciences juridiques, de géographie, de philosophie et de science des religions. Le choix de cette université n'est pas fortuit, le réseau de l'Université du Québec étant reconnu comme ayant un plus grand nombre d'étudiants québécois admis sur la base de l'expérience en raison de sa mission d'accessibilité<sup>70</sup>. Les départements mentionnés ont accepté de diffuser une invitation par courriel à leurs étudiants, accompagnée d'un tract qui a également été affiché à quelques endroits stratégiques (voir annexe 1). Nous avons également choisi de

---

<sup>69</sup> P. Paillé et A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2010 (2003).

<sup>70</sup> S. Bonin et S. Girard, *Reconnaître les acquis de nos étudiants a-t-il un impact sur leur réussite scolaire ? Survol de la situation au baccalauréat et à la maîtrise*, Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, mai 2009, p. 3.

rencontrer quelques étudiants d'autres universités possédant le profil que nous recherchions. Ceci explique que nos répondants proviennent de quatre universités différentes. Au total, ils ont fréquenté 17 programmes d'études.

Rappelons que dans une démarche de théorisation ancrée, le choix des répondants ne se fait pas dans l'optique de répondre aux caractéristiques de la population visée par l'étude, mais plutôt en fonction de la problématique. Nous avons utilisé un questionnaire préliminaire que nous avons fait passer aux étudiants intéressés à participer à notre étude par échange de courriels ou par téléphone. Ce questionnaire visait à déterminer si la personne, outre de correspondre à notre population visée, était bien un décrocheur volontaire (et n'avait pas plutôt connu un abandon par échecs), à connaître les principales raisons qui l'avaient amenée à décrocher, à savoir si elle n'avait pas complété l'équivalent de trois sessions d'études en Sciences humaines, ni l'ensemble des cours de la formation générale, et à savoir également si elle n'avait pas suivi une propédeutique à l'université. Ces mesures de précautions nous ont permis d'éviter autant de facteurs qui auraient pu fausser nos données. Par ailleurs, nous avons également vérifié ce que les candidats avaient fait durant leur période postdécrochage afin d'avoir, d'une entrevue à l'autre, des données nouvelles à ajouter à notre collecte, jusqu'à ce que nous atteignions notre seuil de saturation. Cette vérification s'est faite à l'étape de la préanalyse, pour laquelle nous avons réalisé une figure conceptuelle qui a évolué tout au long de la collecte de données (voir la version finale à l'annexe 2). La première version de cette figure a été réalisée à partir de la littérature étudiée et c'est par un processus itératif entre celle-ci et nos mémos d'analyse, suite à chaque entrevue réalisée, que nous avons déterminé les profils de répondants recherchés.

Au total, nous avons été en contact avec 21 répondants potentiels et avons réalisé tantôt une, tantôt deux entrevues auprès de ceux-ci. Le nombre et la durée des entretiens de recherche ont varié en fonction de la disponibilité des répondants et du temps qu'ils désiraient nous accorder. Nous avons toujours offert la possibilité de mettre un terme à un entretien après une heure et de reprendre rendez-vous, au besoin, tout en laissant le répondant choisir s'il préférerait continuer ou non. Au total, le plus court entretien de recherche a duré 59:30 minutes et le plus long, réalisé en deux

rencontres, a duré 2:59:49 heures. Nous avons retenu 14 répondants aux fins de l'analyse afin de couvrir toutes les catégories de notre figure conceptuelle, ce qui correspond environ au nombre d'entretiens de ce genre d'étude<sup>71</sup>.

### 2.1.2 Outils de collecte de données

Nous avons choisi de baser notre collecte de données sur la compréhension qu'ont les répondants de leur propre parcours. Nous rejoignons ainsi la notion qu'il importe de donner une voix à l'acteur social et à sa représentation du monde lorsque les données recherchées sont de l'ordre des attitudes et des perceptions<sup>72</sup>. Dans ces cas, Gérald Boutin suggère d'aborder les sujets de l'étude à l'aide d'une forme d'entrevue semi-dirigée appelée « entretien de recherche »<sup>73</sup>. Afin de laisser la chance à tous les répondants de s'exprimer librement sur leur parcours personnel, nous avons utilisé un entretien de recherche non standardisé, c'est-à-dire qui utilise un plan d'entrevue au lieu de questions préparées. Cette technique nous a permis d'explorer le vocabulaire des personnes interrogées afin de dégager, par la comparaison continue entre les répondants, des catégories d'analyse. Il est à noter que nous avons bénéficié de la collaboration de Monique Lasnier, consultante et formatrice pour ce genre de collecte de données, dans l'élaboration de nos outils. Nous avons d'ailleurs réalisé deux entrevues filmées et avons parfait nos techniques d'entretien avec les conseils avisés de Mme Lasnier.

Nous avons élaboré un questionnaire détaillé qui nous a servi de point de départ pour élaborer notre plan d'entrevue. Le lecteur pourra consulter le plan d'entrevue à l'annexe 3. Il est à noter que jamais nous n'avons utilisé le questionnaire détaillé en situation d'entrevue; nous ne

---

<sup>71</sup> Une étude récente concluait qu'il suffit généralement de douze entretiens pour atteindre le seuil de saturation et que les thèmes généraux apparaissent de façon claire dès le sixième entretien. Évidemment, le nombre d'entretiens varie d'une étude à l'autre, mais il est rare qu'il soit nécessaire de dépasser quinze entretiens. G. Guest, A. Bunce et L. Johnson, « How Many Interviews are Enough ? An Experiment with Data Saturation and Variability », *Field Methods*, vol. 18, n° 1, février 2006, p. 59-82.

<sup>72</sup> H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 3. Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 423.

<sup>73</sup> G. Boutin, *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.



l'avons utilisé que pour préparer nos entretiens de recherche. Nous avons plutôt utilisé notre figure conceptuelle pour nous rappeler les thèmes que nous voulions aborder durant les entretiens de recherche, sans limiter toutefois la liberté de parole de nos répondants. Nous avons choisi l'approche biographique comme fil conducteur des entretiens de recherche, en commençant par la période la plus récente (les études universitaires), pour remonter dans le temps vers leurs études collégiales et tisser les liens de cause à effet dans leurs parcours scolaires. Ceci explique que notre figure conceptuelle associe des catégories d'analyse aux périodes des parcours vécus par les répondants. Ce document nous a servi de point de repère, lors des entretiens, pour nous assurer que nous amenions les répondants à nous livrer toutes les informations recherchées. En outre, en fonction de notre méthodologie, ce schéma a nécessairement évolué au fur et à mesure de la réalisation de nos entretiens puisque nous l'avons ajusté selon les observations issues de notre préanalyse.

Les entretiens de recherche ont été réalisés, pour la grande majorité, dans un local de réunion du Cégep du Vieux Montréal. Cet endroit convenait bien à la majorité de nos répondants, qui sont des étudiants de l'UQAM, située à quelques minutes de marche. Pour accommoder quelques répondants, nous avons utilisé d'autres locaux aux fins des entretiens parce qu'ils étaient plus près de leur lieu de résidence, de travail ou d'études, mais avons respecté les mêmes conditions de réalisation que pour nos entretiens réalisés au Cégep du Vieux Montréal.

## **2.2 Analyse des données**

### **2.2.1 Préanalyse**

L'analyse des entretiens de recherche s'est faite en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons produit, immédiatement après chaque entrevue, des mémos résumant le profil de la personne, traçant les grands traits de son parcours et faisant état de nos observations et réflexions initiales. C'est ce que nous appelons la « préanalyse ». C'est à cette étape que nous avons vérifié si le point de saturation des données était atteint, à partir du dixième répondant. Tous les entretiens ont été enregistrés et, par la suite,

transcrits sous forme de verbatim. La préanalyse a fait partie intégrante du processus de théorisation ancrée et des allers-retours constants entre la littérature, les données recueillies lors des entretiens et l'élaboration des catégories d'analyse. C'est ce que l'on peut qualifier de « lecture phénoménologique » des entretiens de recherche<sup>74</sup>.

### **2.2.2 Catégories conceptualisantes**

L'émergence de catégories conceptualisantes s'est faite par le codage des verbatim, par l'analyse de ces codages et par leur mise en relation. Nous avons d'abord procédé à un codage ouvert des données (étape concomitante entre l'échantillonnage théorique, la préanalyse et l'analyse), puis nous avons fait un codage sélectif et théorique en identifiant des nœuds hiérarchiques et des relations entre les catégories identifiées par les codes. Ce processus s'est fait de façon itérative, jusqu'à ce que la saturation des données entraîne la stabilisation des codes appliqués aux différents éléments du discours de nos répondants. Il est à noter que nous n'avons retenu, aux fins de l'analyse et du codage, que les paroles de nos répondants et non les commentaires concernant le langage non verbal que nous avons notés durant les entretiens, parce que nous n'étions pas en mesure d'assurer la fidélité de nos données, d'un répondant à l'autre, en cette matière.

#### **2.2.2.1 Le codage ouvert**

L'étape du codage ouvert consista simplement à regrouper un ensemble de mots, de phrases, sous un intitulé désignant leur contenu par un concept. Il a été réalisé ligne par ligne, mot par mot. Nous avons d'abord analysé en équipe un verbatim pour nous assurer que notre codage était au même niveau de conceptualisation. Nous avons ensuite analysé un autre verbatim séparément, chacun de notre côté, avant de comparer nos résultats et de nous assurer que notre compréhension était cohérente et notre codage, équivalent. Ceci nous a permis de vérifier la fidélité et la validité de notre démarche et d'obtenir une première version d'une grille de codage, laquelle a évolué, en parallèle avec la figure conceptuelle pour accompagner la

---

<sup>74</sup> P. Paillé et A. Mucchielli, *op. cit.*, p. 85-89.

conduite de nos entretiens de recherche, jusqu'à la fin de notre démarche de théorisation ancrée. La version finale peut être consultée dans le tableau 3, à la section suivante.

### **2.2.2.2 Le codage sélectif et théorique**

L'étape du codage sélectif consista à faire évoluer notre grille de codage en poursuivant le travail de comparaison continue entre les répondants, déjà amorcé lors de l'échantillonnage théorique et de la préanalyse, dans l'objectif de faire émerger des catégories plus générales et, inversement, de reformuler les codes en fonction du travail de conceptualisation qui se raffinait peu à peu au fur et à mesure que le travail d'analyse se poursuivait. Il importe de dire qu'il n'y a pas réellement de limite précise entre le codage ouvert et le codage sélectif. Il s'agit d'un continuum qui fait se déplacer le chercheur d'une étape à l'autre de la collecte de données et de leur analyse selon l'évolution de sa compréhension. Lorsque nous avons atteint le niveau de saturation, nous avons procédé au codage théorique, plus précisément à la mise en relation des catégories entre elles ou, pour reprendre le langage de plus en plus admis dans ce type d'analyse, à l'identification des « nœuds », c'est-à-dire au moment où des catégories sont associées dans le discours des répondants. Pour ce faire, nous avons à la fois procédé de façon qualitative et quantitative. Notre analyse qualitative fut de faire ressortir les extraits d'entrevue associés aux codes et, par une nouvelle comparaison des extraits entre eux, nous avons identifié des relations et des associations hypothétiques. Notre analyse quantitative fut de vérifier l'occurrence de toutes les associations de codes possibles et de comparer l'identification quantitative des nœuds avec nos associations hypothétiques. Le lecteur pourra consulter l'annexe 4 pour constater toutes les occurrences des codes que nous avons employés selon les répondants. Le chapitre 4 présente quant à lui le résultat final de l'analyse des données, soit la proposition d'une théorisation ancrée.

**Tableau 3 : Grille de codage des entretiens de recherche**

Périodisation du parcours scolaire			
Enfance-éducation primaire-secondaire 1-2	A1	Périodes dans le parcours scolaire	
Secondaire 3-5	A2		
Collégial	A3		
Postdécrochage	A4		
Université	A5		

Codage ouvert	Identifications quantitatives	Catégories (codage sélectif)	Catégories (codage théorique)
Rendement académique	B1.1	B1 : Vécu scolaire	B : Expérience des études
Comportement	B1.2		
Relations prof/élève	B1.3		
Services d'aide	B1.4		
Vécu des transitions scolaires	B1.5		
Motivation externe	B2.1	B2 : Motivation	
Motivation personnelle	B2.2		
Famille	B3.1	B3 : Conditions socio-économiques	
Réseaux sociaux	B3.2		
Responsabilités parentales	B3.3		
Revenus	B3.4		
Aspirations professionnelles	B4.1	B4 : Aspirations personnelles	
Niveau d'études recherché	B4.2		
Orientation	B4.3		
Développement personnel	B4.4		

Études	B5.1	B5 : Perceptions des études	
Établissements	B5.2		
Ordres d'enseignement	B5.3		
Esprit d'initiative	C1.1	C1 : Compétences génériques	C : Compétences acquises
Confiance en soi et force de persuasion	C1.2		
Sensibilité et aptitudes sociales	C1.3		
Ténacité	C1.4		
Créativité	C1.5		
Sens de l'organisation	C1.6		
Esprit critique	C1.7		
Aptitude au commandement	C1.8		
Compétences langagières (excluant la lecture et l'écriture en français)	C1.9		
Compétence en lecture et écriture	C2.1	C2 : Compétences de base en éducation	
Aptitude à résoudre des problèmes (y compris mathématiques)	C2.2		
Compétences spécifiques au programme d'études	C3	C3 : Compétences liées au domaine d'études	
Réseaux sociaux	D1.1	D1 : Apprentissage informel	D : Situations d'apprentissage informel et d'éducation non formelle
Travail	D1.2		
Engagement personnel	D1.3		
Loisirs	D1.4		
Activités familiales	D1.5		
Connaissance de soi	D1.6		

Formation en milieu de travail	D2.1	D2 : Éducation non formelle	
Formation scolaire non créditée	D2.2		
Activités humanitaires ou culturelles encadrées	D2.3		

## 2.3 Éthique de la recherche

Afin d'assurer le consentement libre et éclairé des participantes et participants, nous avons informé les personnes, dès le premier contact téléphonique, des objectifs de l'enquête, des mesures prises pour assurer l'anonymat et la confidentialité des résultats ainsi que des conditions de réalisation de l'entrevue. Lors de la rencontre, nous avons utilisé un formulaire de consentement (voir annexe 5) et avons discuté avec eux de leur consentement et de la portée de celui-ci, tout comme des mesures prises pour garantir leur anonymat et la confidentialité de leurs propos. À cet effet, nous avons attribué des noms fictifs à chacun de nos répondants, et ce, dès la production des mémos et la transcription des verbatim. Conscients que la qualité des entretiens dépendait largement du sentiment, de la part des répondants, que leur intégrité serait respectée, nous avons créé un environnement d'interview qui exclut toute logique de contrôle susceptible de créer des phénomènes d'autoprotection<sup>75</sup>. Cet environnement a été élaboré en collaboration avec Monique Lasnier, qui possède une vaste expérience dans la conduite de ce genre d'entretiens, tant comme chercheuse que comme formatrice. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous avons réalisé deux entretiens filmés et avons établi tous les paramètres des entretiens avec sa collaboration. Il est à noter que cette recherche a bénéficié d'une certification éthique émise par le comité d'éthique de la recherche du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Il est également à noter qu'aucun de nos répondants ne nous a fait part d'un quelconque malaise à aucun moment, ni

---

<sup>75</sup> P. Bruneteaux et C. Lanzarini, « Les entretiens informels », *Sociétés contemporaines*, n° 30, 1998, p. 157-180.

ne s'est prévalu des recours proposés en cas de besoin. Au contraire, plusieurs nous ont mentionné leur satisfaction d'avoir participé à cette étude et nous ont contactés, par la suite, pour connaître l'état d'avancement de nos travaux. Leur participation était entièrement bénévole. Nous tenons à souligner la grande générosité de nos répondants, dont le portrait est tracé au chapitre suivant.

# **Portrait des répondants**

---



## **Chapitre 3 : Portrait des répondants**

---

Plusieurs faits étonnants se sont révélés à nous dès l'étape de la préanalyse. Tout d'abord, nos répondants ont vécu des expériences étudiantes similaires, indépendamment de leur provenance, de leur milieu ou même de l'époque où ils ont fait leurs études. De plus, nous avons découvert très rapidement qu'ils étaient unanimes à ne pas se reconnaître dans le portrait actuel du décrocheur; pour eux, le décrochage est vécu comme une expérience positive. Nous avons également été initialement étonnés de découvrir que, chez nos répondants, les résultats au secondaire, le profil socio-économique et l'intérêt pour la culture générale n'ont pas les impacts attendus sur la réussite aux études supérieures. Nous reviendrons au chapitre suivant sur l'analyse détaillée des entretiens de recherche que nos répondants nous ont donnés.

Nos entretiens étant construits sur le mode biographique, nous proposons au lecteur de rencontrer chacun de nos répondants par le résumé de leur parcours personnel. Ces petites « biographies » permettront au lecteur de mettre en contexte l'analyse des données du chapitre suivant. Chacun des entretiens qu'ils nous ont livrés fut fascinant, pertinent et éclairant. Leur générosité n'a eu d'égale que leur perspicacité. Ils nous ont permis de comprendre autrement les parcours de formation. Nous les remercions avec énormément de gratitude.

## **Armand**

Armand est une personne qui, à la fin du secondaire, aspire à un métier actif, tel que pompier ou policier. Il doit cependant abandonner ce but puisque ses notes ne sont pas assez bonnes. Il se tourne vers le cégep en sciences humaines d'abord, puis vers la technique de cartographie géomatique, études qu'il ne termine pas puisqu'il trouve un travail dans ce domaine avant de les avoir complétées.

Armand travaille successivement en cartographie quelques années puis pour l'industrie du transport comme camionneur. Il occupe aussi le poste de commissaire de courses de vélos durant un été, et s'inscrit également comme membre de la réserve de l'armée à temps partiel. Il entame alors un cours de base de la formation de réserviste, mais ne le complète pas à cause de son horaire de camionneur. À un certain moment, Armand souhaite retourner travailler en géomatique. Il tente donc un retour dans ce domaine, mais se rend compte que ses connaissances ne sont plus à jour. Il envisage alors l'université et fait une large révision concernant le domaine dans lequel il compte étudier. Il se penche aussi sur la méthodologie de travail ainsi que sur sa maîtrise de la langue française dans le but de réussir un retour aux études à l'université.

Il entreprend donc un baccalauréat en géographie. Malgré l'évolution des technologies liées à son champ d'études, qui lui pose au défi lors de son retour à l'université, les notes qu'il obtient à ses examens sont plus élevées que ce à quoi il s'attendait. Ce sont plutôt ses difficultés en français qui le suivent, et pour lesquelles il développe par lui-même des méthodes d'auto-évaluation. Tout en occupant un emploi à temps partiel dans une épicerie, Armand s'investit dans ses études comme s'il s'agissait de son travail à temps plein et réussit.

## **Chantal**

Aspirant à devenir designer, Chantal choisit de s'inscrire dans un programme de mode, tout en travaillant à temps partiel dans une boutique de vêtements. Elle complète sa première session puis, à l'hiver, elle abandonne la plupart des cours de sa technique. Ensuite, elle décide de s'inscrire en sciences humaines dans un autre cégep, quittant quelques cours à chaque session. Après deux années passées à cet endroit, elle décide de s'inscrire en technique d'éducation à l'enfance dans un autre établissement. Elle oscillera ensuite entre la technique et l'attestation d'études collégiales, sans jamais terminer l'un ou l'autre de ces programmes.

En ce qui concerne l'emploi, l'été, elle travaille dans une garderie privée. Par la suite, elle fait des sondages et travaille dans un centre d'appels. Après un bref retour en technique d'éducation à l'enfance, elle décide d'aller à l'université. Elle ne termine alors pas sa session et s'inscrit au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire.

À l'université, Chantal a de très bonnes notes. À ce stade-ci, elle veut terminer son baccalauréat pour devenir enseignante au niveau préscolaire. Elle travaille dans un CPE l'été. Pour s'ouvrir des portes, elle décide, vers la fin de ses études de premier cycle, de partir cinq semaines dans l'Ouest canadien pour suivre un programme de perfectionnement de l'anglais. Puis, plus ses études avancent, plus Chantal réalise qu'elle désire se spécialiser davantage dans son domaine. La recherche l'intéresse et, à la fin de son baccalauréat, elle s'inscrit donc à la maîtrise en éducation.

## François

Quand François doit s'orienter après son secondaire, il opte, par dépit, pour des études collégiales en sciences humaines. Durant son cégep, François est extrêmement impliqué dans les activités parascolaires : association étudiante, café étudiant, garderie, programme d'échanges et programme de sensibilisation. Or, après quatre à cinq années passées au cégep et plusieurs échecs, il ne voit pas venir le jour où il obtiendra son diplôme. François décide alors de cesser les études. Cette décision est également influencée par l'invitation d'un ami à partir au Mexique avec lui en sac à dos.

À son retour au Québec, François travaille comme pompiste et se déniche ensuite un emploi dans une banque. L'idée d'améliorer sa situation lui trotte par contre encore dans la tête, et il constate que les possibilités d'avancement sans diplôme sont minces, après avoir essayé sans succès d'obtenir un meilleur emploi dans la même entreprise. François analyse ses options et choisit d'entamer un premier certificat en droit à l'université.

Il se consacre à ses études en conservant son emploi à temps partiel et obtient des notes de A dans chacun de ses cours, malgré ses difficultés en français. Cependant, comme il n'est pas accepté au baccalauréat suite à cette année d'études, il change d'université, où il s'inscrit de nouveau au certificat en droit et suit d'autres cours. Il est ensuite admis au baccalauréat en droit dans la première université qu'il a fréquentée, pour retourner par la suite à la deuxième et terminer le reste de ses études de premier cycle universitaire. Il réussit ses examens au Barreau et devient avocat.

## Guy

Ayant bien réussi son secondaire en sciences, Guy amorce son cégep en ayant des attentes élevées en ce qui concerne le niveau collégial. Il commence ses études au cégep en sciences de la nature. Ses cours de formation générale se déroulent bien, mais il échoue deux fois au second cours de science physique, ce qui l'oblige à manquer une session. De plus, il ne prend pas part à une autre session, car il ne paie pas ses frais de scolarité à temps. Ces différents incidents, jumelés au fait qu'il ne trouve plus d'intérêt dans ses cours de sciences, l'incitent à bifurquer en sciences humaines deux ans plus tard. Après deux années, Guy quitte finalement les études collégiales.

Guy a l'idée d'accéder à l'université. Cependant, entre le moment où il quitte le cégep et celui où il commence l'université s'écoule une période de six mois. Il utilise cette période pour se familiariser avec le monde urbain, qui lui était étranger.

Guy s'inscrit finalement à l'université et débute en tant qu'étudiant libre à la session d'hiver en assistant à deux cours de philosophie. Comme il apprécie son expérience et la structure universitaire, il s'inscrit à deux cours d'anglais et à un cours de français durant l'été suivant sa première session, puis entame un certificat en anglais qu'il termine à l'été suivant. C'est après ces études qu'il s'inscrit à la mineure en philosophie à l'automne. Au moment où a lieu l'entrevue, il projette, après avoir complété cette mineure, de s'inscrire au certificat en administration afin d'obtenir un baccalauréat par cumul.

## Julia

À son arrivée au cégep, Julia entreprend un diplôme d'études collégiales en cinéma. N'étant pas certaine d'apprécier le milieu cinématographique, elle abandonne ses études et prend une pause d'un an où elle travaille dans une fruiterie. Elle s'inscrit ensuite dans une technique d'intervention en loisirs, programme qu'elle abandonnera avant de se réorienter. De son avis, le cégep ne lui apporte pas la rigueur et le sérieux auxquels elle était habituée au secondaire, ni la même stimulation intellectuelle. Grâce à sa facilité en français, elle réussit malgré tout à poursuivre ses études collégiales quelque temps sans trop d'échecs, tout en travaillant à temps partiel.

Après avoir quitté le cégep pour une seconde fois, elle est embauchée par un hôpital en tant qu'agente de bureau dans les cliniques externes. Côté à côté des adolescents malades, des femmes enceintes, et aussi des enfants atteints du virus H1N1, cet emploi lui fait confronter des parents inquiets, impatientes ou agités. Ce travail stressant n'est finalement pas pour elle, et Julia trouve sa place par la suite : son nouvel emploi de secrétaire dans un organisme œuvrant dans le milieu de la santé mentale lui fait découvrir qu'elle sera travailleuse sociale. Ce travail lui permettra de réaliser que sa place est auprès de ceux qui ont besoin d'écoute et d'empathie.

Julia s'inscrit comme étudiante libre à l'université, avec comme objectif de s'inscrire dans le programme de travail social. Elle choisit ses cours afin de confirmer son choix et ses bons résultats lui donnent confiance d'être prochainement admise dans ce programme.

## **Julien**

Après ses études secondaires, Julien, qui a un grand intérêt pour la musique, décide de s'inscrire en technique de composition au cégep, et ce, pour le piano jazz. Les auditions passées et n'ayant pas été accepté, le jeune homme décide d'étudier un an en arts et lettres, profil cinéma et communications, dans l'espoir d'intégrer la technique l'année suivante. Afin d'être mieux préparé aux auditions, il prend des cours privés en piano jazz et est finalement accepté dans le programme qu'il désire. Ce programme, dans lequel il étudie durant deux années et demie, est exigeant. De plus, il travaille à temps partiel et joue du clavier dans le groupe de musique pour lequel il compose également. Après quelques échecs, Julien abandonne ses études en musique et s'inscrit en sciences humaines, études qu'il abandonnera, avant de tenter de les poursuivre à distance durant une session, pour finalement les abandonner définitivement.

Durant toutes ses études collégiales, Julien est claviériste et compositeur dans un groupe de musique, tout en occupant successivement un poste de plongeur dans la cafétéria d'une résidence de personnes âgées, emploi qu'il a entamé au secondaire, puis de vendeur d'instruments de musique pendant trois ans et de professeur de piano, emploi qu'il occupe encore. Dès l'abandon de ses études collégiales, sa décision de s'inscrire à l'université est prise. En effet, il réalise que le métier de musicien n'est pas des plus aisés, et il décide plutôt de réorienter son choix de carrière. Il s'inscrit donc à l'université puis, l'été précédant le début de sa session, travaille dans une boulangerie comme employé, puis en tant que cogérant afin d'amasser l'argent pour son entrée au baccalauréat.

Comme l'histoire est une matière qui l'a toujours intéressé, Julien décide d'opter pour ce programme d'études. Ainsi, il étudie présentement au baccalauréat en histoire et obtient de bons résultats. Il donne toujours des cours de musique à une vingtaine d'élèves, et envisage la maîtrise en histoire afin d'enseigner au collégial plus tard.

## Luc

Intéressé par l'histoire, Luc s'inscrit au cégep dans le profil monde du programme de sciences humaines. Chacune de ses sessions est allégée de quelques cours parce qu'il travaille plusieurs heures tout en étudiant. Après cinq sessions d'études, il prend une pause, revient au cégep, puis cesse les études durant une année et demie avant d'entrer à l'université. Durant son parcours collégial, il s'implique dans le comité d'action sociale, dans le groupe politique de l'école, ainsi que dans le journal étudiant. Il n'apprécie pas vraiment son expérience de cégépien. Il considère que l'apprentissage y est superficiel, sauf en littérature, où la qualité de son français s'améliore grandement.

Vient un moment dans son parcours collégial où Luc ne ressent plus l'envie de terminer son programme. Il décide d'abandonner ses études. Durant cette année et demie où il arrête le cégep, il travaille à temps plein dans une épicerie en tant qu'emballleur, poste qu'il conserve durant quatre années et demie. À cette époque, il s'implique dans le syndicat de son lieu de travail en tant que délégué adjoint. Il s'implique également de manière bénévole pour un ami député et fonde un regroupement politique dans sa région.

Après cette pause d'études d'une année et demie, Luc entame un baccalauréat en histoire. Puisqu'il a déjà été guide touristique dans un centre d'archives, il y est admis sur la base de son expérience. Ses résultats le satisfont, et il s'implique dans la ligue de hockey de son groupe d'histoire, dans le carnaval de l'université et dans la préparation d'un colloque en histoire.



## **Manon**

Manon, suite aux recommandations de l'orienteur de son école, s'inscrit en technique de bureautique au collégial. Elle étudie dans ce programme durant une session, mais se rend rapidement compte que ces études ne sont pas pour elle. Elle s'inscrit donc en sciences humaines. Ce programme ne lui plaisant pas vraiment, elle décide d'entreprendre une technique d'éducation spécialisée l'automne suivant. En même temps que ses études, elle travaille chez différentes personnes handicapées pour les aider dans leurs travaux quotidiens. Elle apprécie les cours de sa technique, mais ne poursuit pas l'année d'après parce qu'elle déménage dans une autre ville; elle projette toutefois de reprendre ses études plus tard.

Manon travaille d'abord à temps plein à garder un enfant. Elle travaille ensuite dans un centre privé de personnes âgées, puis cumule un autre emploi dans un centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD) public. Manon se voit ensuite confier un poste dans un hôpital, cette fois en santé mentale, avec une clientèle jeunesse. Elle décide d'aller travailler dans un autre CHSLD, mais ayant envie d'expérimenter autre chose, elle décide également de se réinscrire au cégep, cette fois-ci en traitement de l'image. Cette technique ne satisfait pas ses attentes et elle la quitte après une année. La session d'automne suivante, elle se réinscrit en sciences humaines, puis abandonne définitivement les études collégiales après cette session.

Par la suite, Manon est engagée dans un centre de réadaptation en déficience en tant que monitrice auxiliaire familiale, poste qu'elle conservera à temps plein. Étant plus âgée, et motivée par l'envie de donner un bon exemple à sa fille ainsi que par la recherche de meilleures conditions d'emploi, la jeune femme s'inscrit au baccalauréat en psychoéducation. Elle est acceptée grâce à son expérience pertinente dans le domaine et à une lettre de recommandation écrite par son employeur de l'époque. Elle complète son programme en trois années, à la fin desquelles elle obtient une moyenne de A.

## **Martine**

Martine désire œuvrer dans le milieu du spectacle. Aussi décide-t-elle de s'inscrire au cégep en théâtre musical. Suite à ses auditions, la jeune femme est acceptée dans le programme qui allie une formation en théâtre, en chant, en danse et en musique. Durant sa première année d'études collégiales, elle s'investit grandement dans ses études. Malgré cela, l'étudiante n'est pas retenue pour passer en deuxième année. Elle décide de rester une autre session au cégep. Martine réalise assez rapidement qu'elle ne parvient pas à trouver un sens à ses études. Elle fait donc le choix d'abandonner.

Durant près de deux ans, elle travaille dans un restaurant à déjeuner. Pendant cette période, Martine renoue avec les arts de la scène en suivant des cours de chant et elle offre de son temps à un organisme qui vise à prévenir l'homophobie. Au cours de cette période sans études, Martine décide également d'effectuer un voyage dans le Sud et un autre aux États-Unis. Elle réalise qu'elle désire un autre futur que celui de serveuse dans un restaurant. Elle envisage un retour aux études.

Martine s'inscrit à l'université en Animation et recherche culturelles. Martine récolte des A et des A+ tout au long de sa première session. Sa deuxième session se déroule également très bien, et la jeune femme se sent bien intégrée dans son milieu scolaire.

## **Mathieu**

Mathieu passe son adolescence entre la maison, les centres jeunesse, le travail et l'école. Après avoir décroché du secondaire, les postes dans le milieu de la restauration se succèdent : rôtisserie, restaurant, bar, pizzeria. Il n'a alors pas vraiment de but dans la vie, mais décide tout de même de faire un retour aux études.

C'est en sciences humaines que Mathieu s'inscrit au cégep, et ce, sans avoir complété ses sciences physiques de quatrième secondaire. L'établissement lui laisse trois mois pour les réussir. Tout en assistant à ses cours de niveau collégial, il remplit l'exigence de son cégep. L'étudiant est engagé dans sa communauté : il s'investit au niveau de la grève étudiante qui sévit alors, adhère à un parti politique, fonde un comité sur la souveraineté au cégep et s'implique dans le journal étudiant ainsi qu'à l'association étudiante. Au même moment, il fonde une coalition ayant pour objet la valorisation de l'histoire du Québec et entre en contact avec des personnalités politiques et des médias.

Bien que ses cours l'intéressent, Mathieu ne termine pas son cégep et décide de s'inscrire au sein d'un programme alliant communication, politique et société à l'université. Il s'investit dans ses études tout en travaillant beaucoup à l'extérieur, notamment dans le cadre d'un stage au bureau d'une personnalité politique québécoise. C'est à la fin de ses études de premier cycle qu'il décide de devenir économiste. Il entreprend donc une maîtrise en science politique et projette de faire une autre maîtrise ensuite, cette fois en économie.

## Miville

Dès la fin de ses études secondaires, Miville est conscient que sa motivation pour poursuivre son cheminement scolaire n'est plus présente. Il décide donc de ne pas s'inscrire immédiatement au cégep. La vie de Miville oscille entre le travail et les voyages. Après une année de ce régime, Miville décide d'entreprendre des études en arts au cégep, qu'il abandonne pour se réorienter. Après deux sessions d'études collégiales, il quitte le collège en partie à cause de son manque d'intérêt, mais aussi à cause de la taxe à l'échec qui pèse sur lui.

Après avoir abandonné les études collégiales, il passe ses journées à faire des sondages, à emballer des circulaires, à travailler dans une usine comme encadreur, puis dans un emploi dans la restauration rapide. Plus tard, il s'inscrit dans un certificat en langues à temps partiel à l'université, suivant des cours de géographie, d'histoire, de politique et d'espagnol. Cette période universitaire dure environ un an. Suite à sa première expérience universitaire, il travaille comme aide-ébéniste. Ensuite, il décide de compléter un diplôme d'études professionnelles en serrurerie, ce qui l'amène à travailler durant trois années comme serrurier. Il quitte son emploi de serrurier et occupe plutôt le poste de placier dans un théâtre, poste qu'il remplace rapidement par celui de menuisier au même endroit, bien qu'il n'ait pas la formation requise pour le poste.

Suite à ces expériences, Miville reprend ses études universitaires, cette fois-ci, en histoire et à temps plein. Il a d'excellentes notes et espère devenir professeur.

## **Patrick**

Au secondaire, Patrick, premier de classe, adopte une attitude désinvolte face à l'école, comportement qui se poursuit à son entrée au cégep. Cependant, les bonnes notes ne suivent pas à cette étape de son parcours scolaire. Patrick est un étudiant impliqué dans la radio étudiante et dans l'association étudiante de son cégep, sa présence en classe et ses études ne devenant qu'accessoires à sa vie collégiale. Ainsi, après quatre années passées en sciences humaines, il abandonne ses études collégiales.

Patrick décide alors d'accompagner un ami dans l'Ouest canadien. Se faisant embaucher rapidement dans un restaurant même s'il parle peu anglais, il restera près de trois ans en Alberta. Lors de cette période, Patrick se rend compte que, bien que ce mode de vie soit très plaisant dans la vingtaine, il ne se voit pas être serveur toute sa vie. Revenu à Montréal, le jeune homme occupe encore un emploi dans un restaurant, mais est ensuite promu gérant.

À la même époque, il décide de retourner aux études. Il s'inscrit à l'université en tant qu'étudiant libre, assistant à deux cours d'anthropologie. Patrick termine son baccalauréat et, ayant décidé de devenir enseignant, il s'inscrit à un microprogramme de deuxième cycle en formation à l'enseignement, tout en travaillant par lui-même à combler ses lacunes en français. Aujourd'hui, Patrick est enseignant et termine une maîtrise en anthropologie.

## **Pierre**

Au cours de ses études secondaires, Pierre a de la facilité à obtenir de bons résultats scolaires. Il s'inscrit alors en sciences pures au cégep et aspire atteindre l'université pour devenir biochimiste. Suite à cette première année au collégial, il doit par contre réorienter son parcours après avoir échoué ses cinq cours lors de sa première session, et trois cours lors de sa deuxième. À l'automne, il choisit les sciences humaines, profil administration, mais doit annuler sa session, faute d'argent.

Il passera deux ans à travailler dans divers domaines. Son activité la plus lucrative est celle de revendeur de substances illicites, et ce, jusqu'à ce qu'il se fasse arrêter. Il s'inscrit alors dans un autre établissement d'études collégiales, encore une fois en sciences humaines, profil administration, mais ne termine pas ses études. En tout et partout, Pierre aura passé six ans au cégep.

Pierre s'inscrit à l'université en tant qu'étudiant libre pour, par la suite, s'inscrire au baccalauréat en communication et marketing. En même temps que ses cours, il travaille dans un restaurant-club, où ses responsabilités côtoient celles du gérant de l'endroit. Il est très motivé face aux études universitaires et, jusqu'à présent, les notes qu'il obtient dans ses cours universitaires sont excellentes.

## **Victor**

Comme Victor est confronté à des difficultés scolaires au secondaire, il croit que les études supérieures ne sont pas pour lui et décide de s'inscrire dans un programme technique au collégial. Étant de tempérament artiste et créatif, son choix s'arrête sur la technique en intégration et multimédia. Au début de ses études collégiales, Victor commence par s'impliquer dans l'association de sa technique, puis dans le club de la télé étudiante. Ensuite, il représente le secteur technique devant l'association générale des étudiants de son cégep, avant d'occuper par la suite les postes de vice-président et de président. Parallèlement, Victor travaille à temps partiel comme barman dans une brasserie. Il remplit aussi des contrats de vidéos, de sites web et dans le milieu des théâtres. Durant l'été, il travaille dans l'Ouest canadien et dans une usine comme vitrier. Cependant, Victor se rend compte que son programme ne réalise pas ses attentes. Ainsi, après deux années et demie d'études, il décide de bifurquer en sciences humaines. Bien qu'il se présente au collège tous les jours, il fréquente peu ses classes et échoue à certains cours. Après quatre ans passés au cégep, il abandonne.

Après avoir quitté le collège, Victor continue de s'impliquer au sein du mouvement étudiant, lit des romans, joue de la musique et travaille comme commis dans une fromagerie. Après réflexion, il décide de retourner aux études, à l'université.

Victor opte pour le baccalauréat en philosophie. Il s'implique dans l'association étudiante de philosophie et continue de travailler. Il réussit très bien ses cours et apprécie son milieu.

# **Présentation des résultats**

---



## **Chapitre 4 : Présentation des résultats**

---

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés dans l'ordre des périodes du parcours scolaire. Afin de ne pas alourdir le texte, nous ne présentons que le résultat final de notre démarche de théorisation ancrée, avec un échantillon de citations particulièrement éclairantes. Nous avons délibérément accordé beaucoup d'espace aux propos de nos répondants. Le lecteur intéressé au détail du codage pourra consulter l'annexe 4.

### **4.1 L'expérience des études collégiales**

#### **4.1.1 Perception du collège, aspirations et transition scolaire**

La donnée qui nous a le plus frappés lors de l'analyse des entretiens de nos répondants est assurément le sentiment de déception partagé par tous ceux-ci à l'endroit des études collégiales. La compilation des codes et la recherche des nœuds entre eux sont révélatrices à cet égard. Alors que nous n'avons trouvé que 3 nœuds en associant la motivation et le vécu scolaire, nous en avons trouvé 76 en associant la motivation et l'engagement personnel ou les activités d'ordre humanitaire ou culturel. En ajoutant le travail, le nombre de nœuds augmente encore plus.

La déception à l'égard des études collégiales est générale et elle découle en partie d'un décalage entre l'expérience des études collégiales, dès la première session, et les aspirations qu'avaient nos répondants à l'endroit du collège. La plupart de nos répondants affirment qu'ils s'attendaient à un niveau de difficulté plus grand et à des activités plus enrichissantes que ce qu'ils ont vécu :

*« Le cégep n'a pas été une grande réussite pour moi. Je ne le vois pas comme un échec non plus parce que je ne pense pas que ça peut se mesurer en terme d'échec ou de réussite, mais on dirait qu'il y a beaucoup de choses qui étaient déjà là, qui avaient déjà été mises en place au secondaire : la culture générale, la curiosité, l'éveil à plein de choses, la rigueur, le français, tout ça, c'était déjà*

*acquis. Le cégep ne m'a rien apporté de plus à certains niveaux » (Chantal);*

*« Je sentais qu'on repassait le même discours du secondaire, mais on développait davantage, et ça, ça m'interpellaient peu » (Patrick);*

*« Au cégep, ce que j'ai trouvé, c'est qu'on ramassait des données, mais juste pour remplir. C'est facile de passer avec du remplissage, au cégep. T'as juste à lancer de l'information et il n'y a pas de problème. C'était juste du travail de surface, on ne pouvait pas aller en profondeur » (Luc).*

Alors qu'ils s'attendaient à une grande liberté de penser et d'action, ils découvraient au contraire que les études collégiales sont très contraignantes et qu'il y a beaucoup d'accompagnement :

*« Je trouvais qu'on était très encadrés, comme si on était des enfants. Ça, c'est quelque chose qui m'irritait un petit peu, j'avais le goût d'être plus autonome, de ne pas être surveillée pas à pas et qu'on me laisse un peu respirer. Je voulais explorer, justement, j'avais le goût d'être plus stimulée intellectuellement » (Chantal);*

*« Souvent, j'ai des questions et j'aimerais les poser, mais le prof a son plan de cours... Là, je viens d'ouvrir une grande porte, mais bon, on a un plan de cours à suivre. Au début, c'est frustrant, ça se tolère, jusqu'à ce qu'à un moment donné, les travaux et les évaluations deviennent lourds à porter. Regarde, c'est beau là, j'ai compris. Je vais passer une semaine pour te prouver que j'ai compris ? Mais j'ai déjà compris, là. J'en ai pas besoin, t'es qui pour me dire ça ? » (Mathieu).*

Cette déception est responsable d'une transition entre le secondaire et le collégial vécue négativement qui a fait en sorte que nos répondants ne se sont pas intégrés aux études collégiales, du moins pas dans le volet académique de celles-ci :

*« J'allais à mes cours, mais ce n'était vraiment plus ma priorité. Dans ma vie en général, ce n'était plus l'école. Je n'en parlais plus. J'y allais plus pour le social, pour faire de la musique à l'extérieur des cours, on dirait que ce n'était plus du tout pour les raisons académiques »* (Julien);

*« Je venais au cégep, mais je trouvais ça tellement plate, je trouvais ça tellement long, j'aboutissais jamais nulle part »* (Pierre).

De façon générale, les interventions faites à leur endroit dans une optique d'aide à la réussite n'ont pas eu l'effet escompté; au lieu de les amener à intégrer le cadre des études collégiales, elles les ont plutôt confortés dans la perception négative qu'ils ont rapidement développée à l'endroit du collège. Pour certains, le collégial est devenu une étape optionnelle dans leur formation :

*« Je comprends qu'un étudiant qui suit le parcours normal aille au cégep, mais je ne vois vraiment pas ça comme une étape obligatoire »* (Miville).

Quelques répondants n'ont pas amorcé leurs études collégiales dans le programme de Sciences humaines. C'est notamment le cas de quatre d'entre eux qui ont poursuivi des études dans un programme de la formation technique ou en Sciences de la nature avant de s'inscrire en Sciences humaines. Parmi ceux-ci, un a plutôt connu des échecs scolaires et s'est réorienté par la suite, un a découvert que son programme technique ne lui plaisait pas, alors que les deux autres ont été expulsés de programmes en théâtre et en musique dans le cadre de sélections. Leur arrivée dans le programme de Sciences humaines ne correspond donc pas à leur intégration

aux études collégiales. Cependant, nous avons constaté que les mêmes commentaires à l'égard de leur découverte du cégep étaient formulés, et que nos répondants développaient la même perception négative des études collégiales, nonobstant le programme poursuivi :

*« Je m'attendais à plus de savoir. Je m'attendais à ce que la transition soit plus importante entre le secondaire et le cégep. C'est sûr que la forme change, tu es plus libre de ton temps, tu t'orientes un peu toi-même, mais en même temps, dans les cours, ça se ressemble beaucoup, du fait que les profs ne demandent pas aux élèves de se dépasser »* (Luc);

*« Le cégep, c'est beaucoup trop vague. Je suis désolée, mais un cours de philo, dans la vie de tous les jours, on n'applique pas vraiment ça. Un cours de français où on apprend à identifier des châteaux de la Renaissance et du Moyen Âge, moi, je trouve ça niaisieux. Ce n'est pas concret. J'ai pourtant essayé des programmes où c'est quand même pas pire concret, mais je me suis rendue compte que... Qu'est-ce que tu veux faire avec ton DEC en cinéma ? Va faire ton bac à la place »* (Julia).

Nos répondants ont vécu, à divers degrés, un sentiment de rejet de leur personnalité, de leurs affinités, de leurs goûts. Ce sentiment est évidemment fortement ressenti par nos deux répondants qui ont été expulsés de leur programme artistique, mais il est également partagé par la majorité de nos répondants selon lesquels ils n'ont pas eu d'espace pour exprimer leurs idées, ni pour expérimenter. Ils ont plutôt eu le sentiment d'être placés dans un moule, lequel leur est apparu inconfortable :

*« J'ai été acceptée dans un programme de théâtre et c'était vraiment un moule. Dès que tu sors un tantinet du cadre, si tu n'es pas capable de te conformer ou si tu n'as pas la volonté de le faire, c'est bye bye. Ça a été mon cas. Ça a vraiment été un coup dur parce que j'ai travaillé tellement*

*fort. Ça a été l'année la plus intense de ma vie, et de me faire refuser la possibilité de continuer et d'accéder à mon rêve, dans le fond, c'est vraiment dur à accepter. J'aurais aimé qu'on m'évalue sur quelque chose où je peux performer à mon meilleur, mais on m'a imposé un style que je ne voulais pas. En tout cas, c'est vraiment un moule. Les profs t'aiment ou ils ne t'aiment pas » (Martine).*

#### **4.1.2 Personnalité étudiante, vécu scolaire, activités extrascolaires et résistances**

Nos répondants ont développé des comportements d'évitement par rapport au volet académique de leurs études collégiales, en particulier par rapport à la fréquentation des cours. Ils n'avaient pas le sentiment d'être à leur place et ont eu peu d'intérêt à accomplir les tâches que leurs professeurs leur demandaient de faire :

*« Au cégep, je n'étudiais pas. J'aurais pu étudier; malgré mes problèmes, je me suis tenu entre 70 pis 80. Mais je le sais très bien que j'aurais pu avoir beaucoup plus qu'entre 70 et 80 si j'avais étudié, mais je me contentais du minimum » (Pierre);*

*« Mes cours, je n'y allais pas. Quand j'y allais, je ne prenais pas ça au sérieux, je ne faisais pas mes devoirs, j'étais très désinvolte face à ça » (Patrick).*

La majorité de nos répondants font pourtant preuve d'une implication exceptionnelle dans les activités parascolaires et dans la vie du collège : action sociale, mouvement étudiant, radio étudiante, activités culturelles, etc. Ils ont eu l'impression que ces activités répondaient mieux à leurs besoins de formation :

*« J'étais avec le groupe politique, ça m'a engagé, et ça prenait beaucoup de mon temps. Ça m'a appris beaucoup de choses sur la politique, mais aussi [sur] comment s'organiser. Y'avait plus d'organisation là-dedans que ce que j'avais à mettre dans mes travaux. Je n'avais jamais*

*été environnementaliste pour cinq cennes avant, mais là, ça m'a vraiment transformé du tac au tac (sic). » (Luc);*

*« Mon implication m'a beaucoup plus aidé à forger la personne que je suis que ce que les cours ont pu faire. Et forger la personne que je suis, ce n'est pas juste la personne qui va interagir en société, mais aussi la personne qui va travailler. Je pense que le parcours que j'ai eu était beaucoup plus à même de m'amener à être capable de bien travailler, et à bien me connaître. Ce qui a meublé mon temps, en fait, au cégep, c'est mon implication » (Victor).*

La compilation de nos codes permet de constater un écart important entre leur implication dans la vie étudiante au collège et à l'université. Si nous n'avons trouvé que 15 nœuds à ce sujet lors de leurs études universitaires, nous en avons trouvé 62 lors de leurs études collégiales. Ils sont motivés et sont intégrés au collège, mais ne transposent pas leur implication dans la vie académique.

L'idée selon laquelle l'implication dans les activités parascolaires permettrait de tisser un lien entre l'étudiant et le collège et crée une motivation à étudier et à réussir ses études ne s'applique pas chez nos répondants. Cette idée, défendue notamment par Tinto, semble même aller à l'encontre du processus que nous avons constaté à travers l'analyse de nos entretiens de recherche. Au contraire, plus nos répondants se sont engagés dans des activités extrascolaires, plus ils se sont désengagés vis-à-vis de leurs études :

*« Si je n'avais pas eu le café étudiant, peut-être que j'aurais été plus dévoué dans mes études. D'un autre côté, c'est ça qui créait l'attrait du cégep. J'avais aussi commencé à travailler à la garderie du cégep. Y'avait beaucoup plus d'éléments qui étaient supposés être le sideline du cégep qui étaient devenus le plus important » (François).*

Nous n'avons pas constaté de différence significative à cet égard entre les activités hors collège, tel le travail, et les activités parascolaires à l'intérieur du collège. Même les répondants dont toutes les activités extrascolaires se déroulaient au collège ont vécu le même processus de désengagement vis-à-vis des études.

Le désengagement envers les études entraîne un éloignement par rapport aux enseignants, même lorsque ceux-ci tentent de les aider :

*« Je n'ai pas senti une froideur ou quoi que ce soit de leur part. C'est moi qui ne voulais pas. En quelque part, je savais que ce que je faisais, ce n'était pas correct. Je ne faisais rien, en fait, pour être honnête. Je ne parlais jamais avec les professeurs. Jamais, jamais. J'évitais même de parler avec les professeurs, on dirait. J'avais honte d'aller les voir et de leur parler, parce que je n'avais pas vraiment d'excuse valable pour ce qui arrivait. Je savais que je ne donnais pas ce que j'avais, ce que j'étais capable de faire. Alors, je n'allais pas les voir du tout » (Julien).*

Le désintérêt envers les études collégiales fait également en sorte que les enseignants doivent, aux yeux de nos répondants, mériter leur attention, puisque leur crédibilité n'est pas d'emblée admise :

*« Faut que tu viennes me chercher, faut que ça soit bien expliqué, le principe : à quoi ça sert, comment ça marche, pourquoi doit-on faire ça ? Plus, pourquoi cette matière ? Déjà, là, je remets en question la légitimité du professeur. Tu n'as pas un droit divin d'avoir mon attention. Faut que tu la mérites » (Mathieu).*

Certains de nos répondants ont en outre déploré que les enseignants n'ont pas cherché à comprendre leur manque de motivation :

*« Les profs étaient vraiment flabbergastés parce qu'ils ne comprenaient pas pourquoi je lâchais et ils trouvaient que*

*c'était une grosse perte, quand même, parce que j'étais quand même quelqu'un qui participe beaucoup et qui comprend très bien la matière » (Victor).*

#### **4.1.3 Motivation et orientation**

L'analyse des entretiens de recherche démontre que, chez nos répondants, l'intérêt pour les études chute rapidement durant leur parcours collégial, dans bien des cas, dès les premières semaines de fréquentation de leur collège. Dans le cas des répondants qui avaient auparavant étudié dans d'autres programmes et pour lesquels le programme de Sciences humaines était un pis-aller, en attendant de trouver leur voie, la motivation n'est jamais au rendez-vous, pas même dès le premier jour d'études. Mais même chez les répondants dont le programme de Sciences humaines était le premier choix, le sentiment de ne pas voir de sens à leurs études est généralisé. Ils sont désorientés et n'ont pas de projet d'études ou de carrière clair :

*« Je n'étais pas tellement motivée. Je ne savais pas pourquoi j'étais là, je ne savais pas où ça me mènerait et je manquais de buts » (Chantal);*

*« Je ne dirais pas que je trouvais ça plate, y'a certains cours que j'ai trouvé intéressants, mais c'est définitivement par l'absence d'un projet professionnel que je ne prenais pas au sérieux la démarche. C'est clair que c'est pour ça » (Patrick);*

*« Quand je regarde avec le recul, si j'avais su, à l'époque, que je voulais être avocat, peut-être que ma perspective de cégep aurait été différente. J'ai l'impression que si tu sais où tu veux t'en aller, c'est mieux. Moi, je suis rentré au cégep un peu en magasinage » (François).*

Le parcours du programme de Sciences humaines, perçu comme étant fermé (à moins de changer de profil) et très général, ne plaît pas à nos répondants :



*« Je comprends qu'ils veulent que les étudiants s'orientent partout, mais c'est ça le problème, l'étudiant ne sait tellement pas ce qu'il veut au cégep qu'on étale un buffet, et ça lui permet de changer souvent et de ne pas s'orienter au lieu de clairement s'orienter à partir de cégep » (Luc).*

Nos répondants ont également le sentiment qu'ils n'ont pas réellement d'accompagnement pour clarifier leurs choix vocationnels :

*« Je ne savais pas vers quel métier, ni vers quoi je me dirigeais, donc j'étais là, mais je manquais vraiment de but. Si je n'ai pas de but, moi, ça ne fonctionne pas » (Chantal).*

Ceux parmi nos répondants qui ont mentionné les services spécifiques fournis par le collège à cet égard ont été très critiques :

*« Tout était comme codirigé par l'API et ça, ça m'embêtait un peu. Personne n'était prêt pour, spontanément, répondre à mes questions. J'ai aussi trouvé les gens moins compétents pour répondre à des questions sur les programmes en général qu'à l'université. Les API avaient tendance à nous traiter comme des enfants » (Guy).*

Nos répondants ont eu l'impression que le collège, comme institution, ne reconnaissait pas les compétences acquises ailleurs que dans le parcours académique :

*« Dans le cadre de mes activités à la radio étudiante et à l'association étudiante au cégep, c'est vraiment là où j'ai réussi à développer et évaluer ce dont j'étais capable. On a fait des choses assez incroyables, là, pour une gang d'étudiants sans adulte en arrière pour nous dire que c'est comme ça que ça se passe. J'ai l'impression d'avoir accompli beaucoup pendant mon cégep même si je ne suis pas diplômé » (Patrick).*

Ils ont vécu leurs études collégiales en ayant le sentiment que la classe n'était pas le meilleur endroit pour exprimer leurs talents.

Pour nos répondants, peu d'outils sont mis à la disposition des étudiants pour clarifier leurs choix vocationnels :

*« Comment tu veux savoir ce que tu veux faire dans la vie quand tu ne sais même pas qui tu es, toi ? C'est vraiment quelque chose qui me sidère. Qu'on demande à un jeune qui sort du secondaire, tu t'enlignes pour des études collégiales, tu dois savoir à 16-17 ans ce que tu vas faire plus tard pour le restant de tes jours... Préparez-nous quelqu'un, s'il vous plaît ! » (Martine).*

Lorsque des outils leur ont été présentés, nos répondants les ont jugés inadéquats, tantôt parce qu'ils sont trop basés sur les débouchés et les résultats scolaires (plutôt que sur les aspirations), tantôt parce qu'ils cernent mal les compétences personnelles :

*« Quand on avait de l'orientation, on nous disait juste : "Regarde, y'a des débouchés." C'est simplet en s'il vous plaît, là ! Je trouvais qu'on se contentait de nous donner beaucoup d'informations, puis "Faites un choix à partir de ça !" » (Manon);*

*« J'avais besoin de savoir ce que j'étais pour faire dans la vie, pis y'avait pas vraiment d'outils pour m'aider à me définir, définir mes forces, définir mes faiblesses, justement, qu'est-ce que j'aime faire, ainsi de suite. Y'avait peu de ça, pis le programme me faisait pas découvrir qu'est-ce que je peux faire dans la vie » (Patrick).*

La désorientation et le manque de motivation entraînent le désengagement :

*« Je ne me suis jamais approprié mon rôle d'étudiant. C'était un costume, c'était mon costume d'étudiant qui me*

*permettait d'être dans le cégep pour travailler à la radio étudiante, travailler à l'association étudiante. J'avais le statut d'étudiant entre guillemets, mais pour ce qui est de ce qu'un étudiant doit faire – aller en classe, faire des devoirs, faire des travaux –, tout ça, je me le suis jamais approprié, je n'ai jamais défini ce que ça impliquait, je n'ai jamais compris les impacts que ça aurait à cette époque-là non plus » (Patrick).*

## 4.2 Le décrochage et la période postdécrochage

### 4.2.1 Perception du décrochage

Chez nos répondants, le décrochage n'est pas vécu comme un échec :

*« Je ne sentais pas, je ne vivais pas de l'échec, en fait. J'étais en échec au niveau de mes cours, au niveau de mes notes, dans mon bulletin, mais je ne vivais pas de l'échec parce que je réussissais à côté » (Patrick).*

Ce n'est pas un comportement d'évitement, ni une question de mauvaise estime de soi. Ils ne vivent pas une « dépression scolaire ». Au contraire, le décrochage est vécu comme une fenêtre d'opportunités nouvelles :

*« Je me suis rendu compte que l'apprentissage était partout autour de nous, qu'il suffisait juste d'aller dans la bibliothèque, ouvrir un livre, écouter des conférences, à la limite « squatter » un cours de manière tout à fait illégale. J'étais dans cette idée-là et le cégep n'était pas un passage obligé » (Miville).*

La compilation des codes nous a d'ailleurs permis de constater qu'il y avait 205 nœuds entre la motivation personnelle ou les aspirations personnelles et la période de décrochage, soit un résultat au moins deux fois plus élevé qu'avec n'importe quelle autre période de leur parcours scolaire. La règle des 21 ans pour être admis à l'université est rarement connue durant les études

collégiales et ne conditionne pas leur abandon de celles-ci. C'est plutôt une fois la décision d'abandonner prise qu'ils se renseignent et découvrent la possibilité de s'inscrire sur la base de l'expérience :

*« Je me suis dit : “Je rentrerai avec les 21 et plus, ça rentre facilement.” Comme expérience de travail, j'ai été guide touristique dans un centre d'archives, et ça a passé dans le beurre, les exigences ne sont pas très élevées. De plus, je lis beaucoup dans ma discipline et, là-dessus, je n'ai jamais décroché. Mon intérêt n'est jamais parti, c'est pour ça que ça n'a pas été difficile aussi » (Luc).*

Pour d'autres, sans véritablement savoir ce qu'ils vont y faire, l'appel de l'université est trop fort :

*« J'ai vraiment planté ça là, comme on dit. J'ai atteint un point de saturation, j'ai réalisé que c'était vraiment à l'université que je voulais aller, puis j'ai juste abandonné » (Chantal).*

D'autres encore saisissent une opportunité, dans le travail, l'engagement bénévole ou la réalisation de projets particuliers, tel un voyage :

*« Je trouvais que ça s'en allait nulle part, ça faisait 4-5 ans que j'étais là, je ne voyais pas le jour où j'allais avoir un DEC, je me suis dit : “Bon, essaie de changer d'air.” Lorsque la mère d'un de mes amis est décédée, je pense que c'était en janvier, nous étions en train de prendre un café, en février ou en mars, et il me dit : “Là, j'ai le goût de sacrer mon camp, je suis tanné, je m'en irais au Mexique, pack sac, trois mois. Ça te tente-tu de venir ?” J'ai décidé de tout lâcher et je suis parti trois mois faire le tour du Mexique. Mon aventure au cégep s'est terminée là » (François).*

Parfois, la décision est prise sur ce qui peut sembler comme un coup de tête; d'autres fois, elle découle plutôt d'une évaluation du pour et du contre :

*« Les ressources sont limitées, surtout mon temps ! Quand je vois un projet, j'évalue le temps et les efforts nécessaires pour l'accomplir dans le cadre des contraintes qu'impose la vie, et j'évalue si ça en vaut la peine. Je suis opportuniste en ce sens que quand je vois une opportunité, si je juge que ça en vaudrait la peine, que le pari en vaudrait la peine, je la prends » (Mathieu).*

La plupart de nos répondants perçoivent qu'ils vont mieux mettre en action ou consolider leurs compétences génériques dans ces cadres que dans celui des études collégiales en Sciences humaines, et même dans le cadre des études tout court. Les projets dont ils amorcent la réalisation en décrochant leur apparaissent plus gratifiants que les études collégiales :

*« Rien n'aurait pu me faire rester au cégep. Parce qu'il y a rien qui aurait eu d'équivalent. Si tu les mets en opposition, y'aurait pas eu d'équivalent à faire une campagne nationale, d'avoir un impact jusqu'au gouvernement. Y'a rien qui accote ça. Si le cégep avait pu ôter les contraintes, reconnaître l'aspect créatif de mes apprentissages, pas comme obstacle, mais comme un allié, peut-être que j'aurais réagi différemment. Mais si tu les mets en opposition, le DEC aurait passé à côté. C'est ce qu'il a fait : il a passé à côté » (Mathieu).*

#### **4.2.2 Actualisation à travers les situations d'apprentissage non formel et informel**

Au départ de notre enquête, nous nous attendions à ce que les situations d'apprentissage informel et l'éducation non formelle jouent un rôle prépondérant dans la réussite universitaire. Nous pensions que les réseaux sociaux, le travail, l'engagement personnel, les loisirs, la lecture, les formations en emploi ou non créditées, les formations en lien avec des projets humanitaires ou culturels, bref, que les situations d'apprentissage non

formel ou informel forment un parcours alternatif de formation. Or, le portrait n'est pas aussi simple. Nous avons tout de même identifié 123 nœuds entre les situations d'apprentissage non formel ou informel et l'acquisition de compétences de base en éducation ou de compétences liées au domaine d'études. Toutefois, ce nombre, qui peut sembler important, n'est pas réparti également entre nos répondants : deux répondants qui ont vécu une longue période postdécrochage et ont occupé des emplois directement en lien avec leurs études universitaires ultérieures accaparent une grande partie de ces nœuds. De plus, ces répondants diffèrent également quant au mode d'appropriation ou de mise en action de ces compétences. Si la quasi-totalité de celles-ci l'est dans le cadre de situations d'apprentissage informel pour nos autres répondants, nos deux répondants ayant vécu une longue période postdécrochage les ont plutôt acquises ou mises en action dans le cadre de situations d'apprentissage non formel, souvent en lien avec leur emploi :

*« J'avais beaucoup d'intérêt, alors quand les éducatrices ou les psychoéducateurs faisaient des plans de soins, ils m'interpellaient souvent. On faisait ça en soirée, pis je disais "Ouin, mais telle chose, as-tu pensé..." Je me suis intégrée tranquillement, même si, en principe, je ne devais pas : j'étais seulement monitrice auxiliaire. Ce travail m'a aidée à me structurer, d'autant que c'était un centre public avec des assises très claires sur le plan des interventions » (Manon).*

Pour ces répondants, il est intéressant de constater que leur travail se transforme en une démarche d'orientation, ce qui n'est pas le cas de nos répondants qui mettent en œuvre leurs compétences génériques. Par ailleurs, ces répondants ont apprécié avoir un type d'apprentissage plus pratique, dans le contexte du travail :

*« Dans le centre où je travaillais, il y avait plein de cours sur la réadaptation, comment ça se passe, et ils m'intéressaient. Dans mes études universitaires, lorsque les profs arrivaient avec des cas, je pouvais souvent faire référence à ceux que j'avais connus, je pouvais amener un*

*peu plus de bagage de mon expérience de travail »*  
(Manon).

Le contexte vécu par les répondants ayant développé des compétences spécifiques à leur programme d'études universitaires n'est pas le même que celui vécu par nos autres répondants, pour qui les situations d'apprentissage non formel et informel ont d'abord donné lieu au déploiement de compétences génériques. Ainsi, pour la majorité de nos répondants, nous n'avons pas vraiment été en mesure d'identifier des compétences que l'on pourrait associer à leurs programmes d'études et qui auraient été acquises durant la période postdécrochage, à travers des situations d'apprentissage non formel ou informel. Nous avons plutôt constaté que ce sont des compétences génériques qui sont tantôt acquises, tantôt mises en action, de façon informelle. Par exemple, plusieurs répondants nous ont révélé avoir acquis des habiletés sociales, notamment à travers leurs expériences de travail :

*« L'aspect social de mon travail m'a aidée. Je suis un peu gênée dans la vie, mais grâce à mon travail, j'ai su passer par-dessus ma timidité première et aller vers les gens »*  
(Martine);

*« J'étais populaire parmi les employés du supermarché, j'ai assumé de plus en plus de leadership et je me suis dégêné »* (Pierre);

*« J'ai appris le travail avec les clients : les clients, les approcher, les mettre en confiance. J'ai appris beaucoup là-dedans; je me suis beaucoup amélioré, aussi. Je l'ai vu aussi juste avec mon nombre de ventes. Ça m'a permis d'être plus sociable, aussi. Peut-être de me sentir plus à l'aise avec les gens, mieux m'exprimer avec les gens »*  
(Julien).

D'autres ont plutôt mentionné avoir développé le sens de l'organisation et la confiance en soi :

*« Même si je n'ai jamais fait un truc, je me dis : "Je suis capable de le faire." Et je le fais; et ça marche. Surtout quand je suis mon idée. Parce que c'est arrivé des fois que je gérais une équipe, j'ai eu jusqu'à 12 employés que j'avais à gérer » (Miville);*

*« Je n'avais jamais fait de vaisselle, jamais fait de lavage, j'ai tout le temps été traité aux petits oignons. Ça peut paraître bizarre, mais on dirait que, dans toutes les sphères, j'ai acquis de la rigueur, arriver à l'heure, des trucs comme ça. Mon emploi était vraiment plate, c'est sûr, mais il m'a appris à travailler, dans le fond, pour quelqu'un, et à voir que je ne peux pas toujours dire non » (Julien).*

Les compétences génériques sont souvent révélées et consolidées à travers les expériences de travail ou d'engagement personnel, et cela peut jouer un rôle dans l'orientation :

*« Durant l'année et demie où j'ai travaillé sans étudier, j'ai été amenée à travailler dans un hôpital et dans un organisme de réinsertion sociale. Mon travail de réceptionniste a fait en sorte que je parlais beaucoup avec du monde, et j'ai beaucoup développé ma communication. Mon patron me disait que j'étais bonne pour mettre les gens en confiance. C'est là que j'ai eu un flash : "Oui, je vais essayer, je pense que je serais bonne là-dedans" » (Julia).*

Par ailleurs, le contexte informel apparaît plus propice à certains pour développer leurs compétences :

*« Moi, j'ai juste appris en voyant les autres faire. Tu vas faire quelque chose, je ne sais pas comment faire, je ne te demanderai pas comment tu l'as fait; je vais te regarder*



*faire dans ton dos, parfois même sans que tu le saches »*  
(Pierre).

Les compétences génériques ont peu de place, actuellement, dans le parcours collégial. Certains étudiants ressentent donc le besoin de décrocher de leurs études pour les identifier, les consolider ou les mettre en action. L'acquisition de compétences génériques se développe le plus souvent dans le cadre du travail rémunéré et de l'implication bénévole dans des organismes à vocation sociale, politique ou éducative. La compilation des codes, par l'association des contextes d'acquisition de compétences génériques avec les différentes situations d'apprentissage non formel et informel, peut être consultée au tableau 4.

Par ailleurs, il est également intéressant de constater que la quasi-totalité des compétences génériques a été associée par nos répondants à des situations d'apprentissage informel plutôt qu'à des situations d'éducation non formelle, ce qui détonne par rapport aux compétences de base en éducation et à celles liées au domaine d'études, où l'éducation non formelle prenait une plus grande place. Malgré le fait que deux répondants aient grandement influencé les résultats à cet égard, nous ne pouvons que constater que plus les apprentissages sont formalisés, moins ils sont associés à l'acquisition de compétences génériques. Pourtant, elles sont les premières invoquées par nos répondants lorsqu'on leur demande d'expliquer leur réussite à l'université.

**Tableau 4 : Nœuds entre les compétences génériques acquises dans certains contextes d'apprentissage extrascolaires et les situations d'apprentissage non formel et informel**

<b>Types d'apprentissage</b>	<b>Contextes d'apprentissage extrascolaires</b>	<b>Nombre de nœuds</b>
Apprentissage informel	Réseaux sociaux	19
	Travail	65
	Engagement personnel	66
	Loisirs	49
	Activités familiales	8
	Introspection	15
Éducation non formelle	Travail	0
	Formation non créditée	2
	Humanitaire et culture	0

#### **4.2.3 Confirmation des compétences génériques, obstacles et réorientation**

Nos répondants ont utilisé leur période postdécrochage pour confirmer ou consolider leurs compétences génériques, ce qui a généralement eu un impact sur leur orientation et sur la clarification de leurs choix vocationnels. Ils ont fait des liens entre leurs forces et les situations qu'ils vivent. Ils ont le sentiment d'avoir été mieux à même d'évaluer quelles opportunités s'offraient à eux en fonction de leurs compétences génériques que lorsqu'ils étaient aux études.

Les compétences génériques les plus souvent associées à la réussite des études universitaires, selon l'identification des nœuds à partir de la compilation des codes, sont le sens de l'organisation, la sensibilité et les aptitudes sociales, la confiance en soi, la persuasion et l'esprit d'initiative. La créativité est également souvent mentionnée, mais la ténacité, l'esprit critique, l'aptitude au commandement et les compétences langagières ne l'ont été que plus rarement.

Dans bien des cas, nos répondants ont également été confrontés à des obstacles face auxquels l'absence de diplôme les empêchait de mettre en action leurs compétences génériques. Soit ils visaient des tâches ou des responsabilités qui leur ont été refusées sur la base de leur non-diplomation, alors même qu'on les jugeait aptes à réaliser ces tâches ou à assumer ces responsabilités, soit ils constataient que leurs compétences génériques pouvaient les amener à réaliser des tâches plus complexes que ce qu'ils faisaient dans le cadre de leur travail :

*« Lorsque j'ai appliqué sur le poste et passé les entrevues, à la fin du processus, on me dit : "Écoute, après considérations, on réalise que puisque tu n'as pas de bac, tu n'aurais pas dû te qualifier pour l'entrevue en lien avec ce poste-là." Ils demandaient un bac en n'importe quoi, en éducation physique à la limite. Pour eux, il fallait faire de la discrimination en raison du trop grand nombre de personnes qui appliquent et, pour ce type de poste-là, ça nécessitait d'avoir un bac, et moi, j'en n'avais pas. Non seulement ça, je n'avais même pas de DEC ! Ça m'a donné un coup. Là, je me suis dit : "Je vais vraiment faire face à ça toute ma vie ?" Cette affaire-là m'avait pas mal, pas mal affecté, et c'est peu de temps après que j'ai décidé de retourner aux études » (François);*

*« Quand j'avais décroché, je m'étais toujours dit : "Un jour, je retournerai." Mais quand j'ai eu ma fille, l'urgence d'y retourner était un peu plus réelle. Je voulais que ma fille pense à aller dans cette voie-là et être un modèle pour elle. Par ailleurs, dans l'emploi que j'occupais, quand tu n'as pas de scolarité, tu n'as pas les meilleurs horaires, tu perds plein d'avantages. Ce n'était pas qu'une question de salaire. Je ne voulais pas être partie à toutes les fins de semaine, chose que je connaissais depuis longtemps. Quand ma fille était toute petite, je travaillais de nuit. Ça m'a aussi motivée. Et le fait que ce n'était pas stimulant non plus. Je me rappelle*

*une nuit, j'étais en train de laver le plancher dans la résidence, et je me suis dit : "Ouin, vas-tu faire ça jusqu'à tes cinquante ans ?" » (Manon).*

Chez la majorité de nos répondants, après que des compétences génériques ont été identifiées, mises en action et confirmées, une forme d'insatisfaction se développe face à leur situation de décrocheur et devient l'amorce d'une possible réorientation :

*« J'avais l'impression que mon cerveau ramollissait à la longue. Sans émettre de jugements péjoratifs face à la clientèle, mais les conversations que j'avais avec mes clients au restaurant, c'était la pluie et le beau temps. À un moment donné, j'ai eu envie de quelque chose qui avait du contenu. Ça fait partie de ce qui a motivé mon retour aux études » (Martine).*

Leurs anciennes aspirations scolaires refont alors surface et ils commencent à se renseigner sur les possibilités de retour aux études. Chez plusieurs de nos répondants, le choix d'études universitaires est directement lié aux situations de travail ou d'engagement bénévole vécues lors de la période postdécrochage :

*« C'est l'aspect un peu communautaire qui me plaisait bien dans mon programme d'études. J'ai fait du bénévolat avec un organisme qui lutte contre l'homophobie et j'ai trouvé que mon programme d'études jumelait les deux sphères qui me touchent : le milieu communautaire et le milieu plus artistique, culturel » (Martine);*

*« Être serveur, c'est du multitasking, tu as plein de choses différentes à faire, ton cycle de travail est toujours différent, et ça, ça m'interpellait beaucoup, mais je voulais ça dans un cadre intellectuel. L'enseignement tombait pile » (Patrick).*

## 4.3 L'expérience des études universitaires

### 4.3.1 Perception du collège et de l'université

Nos entretiens de recherche débutaient toujours par l'exploration de leur expérience des études universitaires. Or, bien que nous n'ayons d'aucune façon encouragé nos répondants à le faire, ils ont tous d'emblée adopté une perspective comparative entre le collège et l'université pour décrire leur expérience des études universitaires. Dans ce cadre, nos répondants ont majoritairement exprimé une perception positive de l'université et une perception négative du cégep :

*« L'université, pour moi, est un vrai défi à relever. Le cégep, dans ma tête, a été juste une perte de temps; il fallait que je fasse ça pour aller où je voulais aller, c'est tout. Pour moi, ce n'était pas mon cours de philo qui allait me servir à l'université. Sans vouloir offenser personne, quand t'es rendu à l'université, on dirait que tu n'as plus l'impression de perdre ton temps. J'ai l'impression que j'ai passé des années, au cégep, à ne rien accomplir » (Pierre);*

*« Pour moi, l'université, c'était fini le niaisage. Au cégep, il y a encore beaucoup de monde qui sont là parce qu'il faut y aller, que c'est une suite logique... Ils sont là juste pour passer le temps, pas pour apprendre. À l'université, les gens sont beaucoup plus intéressés que dans les cours de cégep, où tu as des cours obligatoires pour lesquels les gens n'ont aucun intérêt. À l'université, le monde paye et ceux qui niaient, les profs leur disent : "Si ça ne vous intéresse pas, quittez" (François);*

*« C'est plus respectable. Là, je ne suis plus un étudiant de cégep, je suis un étudiant d'université. C'est différent au niveau... de l'image sociale ? Ça compte. Les sujets à l'université sont plus sérieux » (Mathieu).*

Sans qu'on le leur demande, nos répondants ont mis en opposition le cégep et l'université. La compilation des codes est éloquente à cet égard. Nous avons identifié 59 nœuds entre les études collégiales et une perception positive des études, contre 133 nœuds entre les études collégiales et une perception négative des études. À l'opposé, nous avons identifié 156 nœuds entre les études universitaires et une perception positive des études, contre 51 nœuds entre les études universitaires et une perception négative des études. Leurs attentes étaient élevées à l'endroit du cégep et ils ont été déçus. Ce fait peut paraître étonnant; du moins, il va à l'encontre de la perception du cégep chez les personnes interrogées par Rivière.

La crédibilité de l'université est acquise comme institution. Cela a un impact sur la crédibilité du professeur, qu'il soit perçu comme un bon professeur ou non :

*« Les profs sont très, très généreux de leur temps au niveau de la matière, et même après ça, si on a des questions qui sont vraiment au-delà de leur cours, ça va leur faire un grand plaisir d'exposer leurs connaissances. Même au niveau du contact association étudiante – département des profs, ce n'est vraiment pas en confrontation, c'est vraiment coopératif. Ils nous laissent une grande latitude, on a un gros mot à dire quand vient le temps d'engager un nouveau prof, des choses comme ça, là, les nouveaux chargés de cours, vraiment, c'est une belle coopération. C'est peut-être dû au fait qu'on place la matière comme étant en haut des différents qu'on peut avoir au niveau des personnalités » (Victor);*

*« Je trouvais les profs dynamiques, j'en ai eu qui ont été vraiment stimulants. Ils étaient passionnés » (Manon).*

À l'université, ils font confiance aux différents intervenants et acceptent d'emblée la tâche d'étudiant :

*« Je vois l'université comme un travail, en ce moment, comparativement à avant. Je suis entré dans un autre état d'esprit; c'est moi qui finance mes études, première des choses, alors c'est vraiment un travail, je prends ça comme un travail à temps plein » (Armand);*

*« L'université, dans ma tête, c'était gros comme le monde. Je suis fière de dire que j'étudie à l'université. Académiquement, l'envie de réussir est plus présente maintenant que je suis à l'université que quand j'étais au cégep. J'ai l'impression que le fait de pouvoir choisir mes cours, mes profs, c'est l'fun » (Martine);*

*« J'avais l'impression d'être au cégep pour rien. Tandis qu'à l'université, vraiment, tout ce que j'apprends, tout ce que je vois, j'ai de l'intérêt pour ça, et je vois à quoi ça pourrait m'être utile dans ma vie. Au cégep et au secondaire, avec les cours imposés, les cours obligatoires qui m'intéressaient pas du tout, c'est sûr ça m'interpellait moins. À l'université, par la manière que c'est enseigné, on dirait que j'apprends vraiment beaucoup de trucs. C'est la première fois, vraiment, que je fais des efforts à l'extérieur des cours, que je vais m'investir dans le programme et que je vais vraiment essayer d'aller lire des trucs, d'apprendre plus. Je ne sais pas si c'est le fait que ça s'appelle "l'université" ou que c'est gros pis que c'est important ou je sais pas, on dirait que ça m'a permis de mieux me structurer, de me sentir plus à l'aise » (Julien).*

Au contraire, les étudiants sont déçus de leur transition vers les études collégiales et le collège perd sa crédibilité comme institution :

*« On m'a toujours dit, au secondaire, parce que je ne mettais pas beaucoup d'efforts, "Ah, ça va te rattraper au cégep." Pantoute. "Ça va te rattraper à l'université." Ah ben là, oui. Là, il y a vraiment une marche » (Luc);*

*« À l'université, on nous amène des choses concrètes, récentes; pour moi, c'était plus réel que les grandes approches. Étonnamment, c'est à la fin du bac, et maintenant que j'ai beaucoup plus d'intérêt à approfondir les notions plus générales qu'on voyait au cégep. Quand j'étais au cégep, c'était de la perte de temps. C'était flou, la plupart des cours étaient un peu flous » (Manon).*

Les professeurs de collège doivent gagner leur crédibilité et c'est une étape nécessaire pour obtenir l'attention et l'adhésion des étudiants. La compilation des codes permet de constater que les professeurs de collège réussissent tout de même à le faire. Nous avons identifié 38 nœuds concernant une perception positive de la relation prof/élève au collège, contre 20 nœuds concernant une perception négative. Tout de même, le portrait est plus avantageux à l'université, avec 38 nœuds concernant une perception positive contre seulement 14 nœuds concernant une perception négative. Il convient toutefois de rappeler que cette perception est celle de nos répondants, lesquels correspondent probablement à un type d'étudiants, et non celle de tous les étudiants.

#### **4.3.2 Vécu scolaire et motivation**

Nos répondants ont adopté une personnalité étudiante différente lors de leurs études universitaires de celle qu'ils avaient lorsqu'ils étaient au cégep. Dès leur entrée à l'université, ils s'investissaient plus dans leurs études, se servaient des ressources mises à leur disposition et interagissaient plus facilement avec les professeurs de telle façon qu'ils comblaient rapidement leurs lacunes :

*« J'ai eu une période d'adaptation, j'ai demandé des conseils à des profs. Je pense que tu as toutes les ressources pour répondre à tes questions si tu en as. Ça s'est super bien passé au niveau de la charge de travail aussi. J'avais une recherche à faire la session dernière sur un sujet quelconque et il fallait rédiger naturellement un rapport de recherche, et moi, tout ce qui était références, tout ce qui était notes de bas de page, bibliographie*



*commentée, tout ça, je ne savais pas comment faire ça. Ma prof de métho m'a dit : "Tu peux acheter tel livre, c'est un guide pour réussir." Là-dedans, il y a toute l'information possible pour savoir comment faire. Et elle était super ouverte au fait que je n'avais pas complété d'études collégiales, alors quand j'avais des interrogations, elle y répondait » (Martine);*

*« J'ai découvert que la méthodologie était plus dure : "Ah, tiens, c'est plus sévère, tsé, je dois être à la hauteur." J'ai mis les efforts, je lisais beaucoup, je me donnais beaucoup. Je m'arrangeais pour réussir. En même temps, il y avait un petit quelque chose de personnel du fait que mon secondaire, je l'avais échoué, je suis retourné aux adultes, je l'ai fini vraiment par la peau des fesses; cégep : échoué. Là, c'était ma dernière chance, ça passe ou ça casse, il n'y a plus d'échappatoire » (Mathieu);*

*« Les notes de cours que je prends, vous devriez voir mes cahiers de notes, c'est surligné, c'est organisé... Je regarde mes notes et je suis fier, je suis content. Je me prépare, je fais mes lectures avant le cours. Lors des cours, je sais ce dont le prof parle, je sais ce qui est important. Je fais mes travaux à l'avance, je les retravaille. Ça, ça a changé mes notes. Je suis fier de mes notes, je me suis rendu compte que ça marchait » (Pierre).*

Ils travaillent plus en collaboration avec d'autres étudiants et cela les aide également à combler leurs lacunes :

*« Avec Facebook, on a un réseau social des étudiants en histoire, où on publie tous nos questionnements, des trucs comme ça. Ça, c'est utile. Je me suis bien intégré » (Julien);*

*« Les autres étudiants étaient plus sérieux, plus déterminés, ils allaient chercher plus des cours que juste la simple présence et de prendre des notes. Ils interagissaient beaucoup plus avec les profs. Je me sentais plus à l'aise avec eux » (François).*

Les répondants qui ont eu de la difficulté avec le français durant tout leur parcours scolaire ont également comblé leurs lacunes lorsque confrontés à une conséquence incontournable qui empêche la réalisation de leurs aspirations. Le cadre universitaire s'est avéré un moment propice à cela, surtout lorsque les exigences du marché du travail sont connues :

*« Comment j'ai résolu mes lacunes ? Ça, c'est épatant, je ne les ai pas résolues pendant mon bac. J'ai été diplômé d'un bac avec un français terrible. J'ai résolu ce problème à la maîtrise, quand j'ai décidé de m'en aller en enseignement. Je me suis dit : "Faut être bon en français pour corriger." Et il y a des tests de français, aussi, qu'on nous fait passer à l'embauche. Donc, pendant trois ans, je me suis acheté des ouvrages de référence et j'ai fait du français » (Patrick);*

*« J'ai toujours été moyen en français. Étaler les idées sur papier... on peut les dire, on peut les penser, mais les écrire, c'est une autre histoire. Ça, ça me ralentit beaucoup. Aujourd'hui, je corrige, je repasse mes textes deux, trois, quatre fois avant que ça ait de l'allure. Je me suis même monté des fiches, des exercices, juste pour pratiquer la démarche. J'ai trouvé ça amusant, j'ai trouvé ça le fun. Alors j'écrivais tout simplement des résumés, des points que j'aimais, en sachant que peut-être je pourrais m'en resservir plus tard » (Armand).*

Dans certains cas, les conditions d'admission imposées par l'université ont un impact sur la motivation à améliorer la qualité de son travail :

*« J'étais étudiant libre à ma première session, j'avais deux cours, et on m'avait expliqué que pour pouvoir continuer puis être accepté dans un programme, il fallait que je réussisse. J'ai réussi mes deux cours, j'ai fait une demande pour rentrer au bac, on m'a accepté en mineure seulement, avec un contrat de réussite. Encore une fois, je devais réussir tous mes cours pour continuer, alors j'ai travaillé fort » (Patrick).*

Une donnée qui nous a frappés concerne la confirmation du choix vocationnel. Pour tous nos répondants, leur choix de programme s'est avéré judicieux et a comblé leurs attentes, ce qui peut sembler étonnant, sachant qu'une grande partie des étudiants qui commencent leurs études universitaires changent de programme au terme de leur première année d'études :

*« L'université répond vraiment à ce que je m'attendais. Surtout que j'ai choisi un domaine qui me ressemble et que je me reconnais dans ce domaine-là, je suis vraiment plongé dedans, pas juste plongé dans mes études, mais plongé aussi dans le grand cercle de mon milieu, qui est la philosophie » (Victor).*

Nos répondants ont vécu une période de validation au début de leurs études universitaires. Ils ont d'emblée référé à leurs compétences génériques pour expliquer comment ils ont confirmé leur aptitude à réussir les études universitaires :

*« Quand j'ai débuté mes études, si j'ai eu un choc, il était positif; je me disais : "Je suis capable de faire ça, et ça aussi, et probablement mieux que la moyenne." La première session, pour moi, ça a été concluant. J'avais les ressources pour réussir, j'étais bien organisé, j'avais confiance » (François);*

*« Contrairement à avant, je suis capable de me renseigner avec le département, je suis capable de communiquer facilement avec les professeurs, je n'ai plus de difficulté à rencontrer les professeurs si j'ai des questions » (Guy).*

Nous avons été en mesure d'identifier des nœuds entre les situations d'apprentissage non formel et informel et l'acquisition de compétences génériques identifiées par nos répondants comme faisant partie des raisons qui expliquent leur succès à l'université. Nous avons ainsi pu identifier 119 nœuds entre la réussite des études universitaires et les compétences génériques.

La motivation de nos répondants envers leurs études universitaires est d'autant plus grande qu'ils ont l'impression de ne pas être dans un moule, de pouvoir exprimer leur personnalité et de choisir leur parcours en fonction de leurs préférences :

*« À mes yeux, je n'ai pas l'impression d'être dans un moule présentement parce que c'est moi qui décide quelle couleur je vais donner à mon travail » (Martine);*

*« Au début, un étudiant m'avait dit, à la première session : "Prends des cours de tel, tel prof." J'ai trouvé intrigant qu'on me dise de suivre tel prof et non pas un champ de la discipline. Je me suis dit : "OK, je vais aller visiter les cours de chaque prof, et ceux que je trouve le plus intéressants, je vais les suivre." C'est ce que j'ai fait pendant tout mon parcours. Je pense que ça a fait en sorte que je trouvais ça plus intéressant parce que le contenu, oui c'est une chose, mais la personne qui te le donne, la façon qu'il te le rend, ça change toute la dynamique. Ça a été important pour moi, parce que j'ai pu sélectionner les enseignants qui me parlaient le plus » (Patrick).*

Le chapitre sur l'analyse nous a permis de constater que nos répondants ont été déçus de leurs études collégiales. Ils ont trouvé leurs

études trop faciles, trop contraignantes. Cette déception a entraîné une transition négative entre le secondaire et le collégial, malgré les interventions faites par divers acteurs du collège. Nos répondants ont développé des comportements d'évitement face à la vie académique, bien qu'ils aient été malgré cela généralement très impliqués à l'extérieur des cours. Cela se traduit par une baisse de la motivation et une désorientation, lesquelles sont amplifiées par une perception que le programme de Sciences humaines est peu orientant. Cette situation mène au désengagement, puis, éventuellement, au décrochage. Pourtant, le décrochage n'est pas vécu, chez nos répondants, comme un échec. Il est plutôt perçu comme une fenêtre d'opportunités nouvelles. Ils saisissent ces opportunités pour actualiser leurs compétences, le plus souvent génériques, dans des situations d'apprentissage informel. Pour ceux de nos répondants qui ont plutôt développé des compétences spécifiques à leur programme d'études, ils l'ont fait dans le cadre de l'éducation non formelle. Dans les deux cas, cela a eu un effet orientant chez nos répondants et leur a permis de clarifier leurs aspirations. Contrairement à l'expérience des études collégiales, celle des études universitaires a été invariablement positive. Ils ont tous confirmé leur choix vocationnel dès le début de leurs études universitaires et ont référé à leurs compétences génériques pour expliquer leur succès. Nos répondants ont développé une nouvelle personnalité étudiante qui a favorisé leur réussite.

## **Discussion des résultats et pistes d'actions**

---

## **Chapitre 5 : Discussion des résultats et pistes d'actions**

---

### **5.1 Discussion des résultats**

#### **5.1.1 La représentation du décrochage et de l'abandon des études : une image à revoir**

Le discours que l'on entend dans les médias, ainsi que dans le milieu de l'éducation, au sujet du décrochage scolaire est éminemment négatif. Il est habituellement considéré comme une cause de plusieurs problèmes sociaux et économiques : perte d'éventuels travailleurs qualifiés, plus faibles revenus, problèmes d'insertion sociale, etc. Par ailleurs, le décrochage est présenté comme un facteur qui amène les jeunes à se sentir dévalorisés, à perdre confiance en eux-mêmes et à fermer leur horizon professionnel, image négative renforcée par le discours ambiant sur les conséquences sociales et économiques du décrochage. Pourtant, un fait marquant de notre étude est que l'image négative associée au décrochage, sur le plan individuel, ne s'applique pas à nos répondants. Pour eux, le décrochage n'a pas été un drame, ni une période de crise.

L'idée que le décrochage peut être perçu positivement était déjà défendue par Bernard Rivière, selon qui le décrochage peut permettre une période d'actualisation qui clarifie les orientations<sup>76</sup>. Toutefois, Rivière affirme que durant la période prédécrochage, les décrocheurs vivent une sorte de « dépression » et de découragement. Suite à l'analyse des propos de nos répondants, nous n'avons pas constaté cette phase « dépressive » chez aucun de ceux-ci. Contrairement à ce qu'avait constaté Rivière, ils ne sont pas entrés dans cette phase de leur parcours avec une perception négative; ils avaient plutôt le sentiment d'ouvrir une nouvelle fenêtre d'opportunités. Ils ne sont pas non plus entrés dans leur période postdécrochage avec le sentiment qu'ils allaient « actualiser » leur orientation; ils n'avaient alors ni plan d'études ni plan de carrière. Ils avaient toutefois presque tous des projets

---

<sup>76</sup> B. Rivière, *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, op. cit, p. 261.

ou des emplois qui, même s'ils les percevaient comme temporaires, les satisfaisaient et les motivaient.

Nos répondants ne sont certes pas tous entrés dans leur période postdécrochage dans le même état d'esprit. Ce qui les unit, c'est d'abord le sentiment d'être soulagés d'avoir enfin mis un terme à des études dans lesquelles ils ne voyaient pas clairement un sens. Cependant, nos répondants ont des sentiments partagés. Pour les uns, ils vont simplement travailler, amasser de l'argent pour partir en appartement, voyager ou simplement « profiter de la vie »; ils n'ont pas de projet particulier. Mais pour les autres, leur décrochage est directement lié à la réalisation d'un projet ou à une forme d'implication qui leur semble incompatible avec la poursuite des études. Aucun n'a toutefois de regrets vis-à-vis sa décision. Dans tous les cas, le décrochage est perçu non pas comme une décision « normale » et « positive » dans l'absolu, conscients qu'ils sont que la pression sociale réprouve leur décision, mais ils vivent néanmoins positivement leur décrochage et leur période postdécrochage. Dès lors, le décrochage ne pourrait-il pas être perçu comme une nouvelle occasion, une opportunité, plutôt que comme un échec du système scolaire ? Nous rejoignons, dans un certain sens, les travaux de Szabo et Ochberg selon qui les étudiants ont besoin de vivre un rituel de passage à la vie adulte<sup>77</sup>. Plus encore, le décrochage peut même devenir un moyen, faute de mieux, d'identifier, de confirmer ou d'exercer des compétences génériques qui leur sont essentielles à leur épanouissement personnel et professionnel. Or, les études collégiales en Sciences humaines semblent échouer à cet égard, du moins pour nos répondants. Pour eux, le décrochage devient un moyen de s'accomplir en tant qu'adultes.

Le point de vue de nos répondants rejoint dans une certaine mesure les paramètres de la « *Gap Year* », c'est-à-dire le choix de prendre une pause dans son parcours scolaire pour réaliser un projet. Dans le monde anglo-saxon, la « *Gap Year* » est un rituel normal et souhaitable pour certains étudiants. Il existe même des organismes qui encadrent la « *Gap Year* », voire la financent. Un cas extrême est celui de la Fondation Thiel, aux États-

---

<sup>77</sup> D. Szabo, *op. cit.*, p. 10.

<sup>77</sup> R. L. Ochberg, *op. cit.*, p. 287-302.



Unis, qui encourage carrément les étudiants qui ont des idées à développer à abandonner leurs études pour le faire, et non seulement à décrocher le temps d'une pause<sup>78</sup>. Cette fondation offre des bourses de 100 000 \$ et choisit les candidats retenus en fonction de la qualité des projets soumis. Au Canada, la Fondation Jeanne-Sauvé encourage également les étudiants universitaires à décrocher temporairement de leurs études pour se concentrer sur leurs projets. Dans ce dernier cas, cependant, il faut dire que les étudiants bénéficient de l'accès aux ressources d'une université et s'engagent à reprendre leurs études une fois le projet réalisé, contrairement à la Fondation Thiel qui dévalorise carrément les études formelles au profit des apprentissages non formels et informels.

À notre avis, il faut demeurer prudent devant les initiatives visant à encourager les jeunes à décrocher de leurs études, même s'ils veulent réaliser des projets. Avant de suggérer à quiconque de prendre une « *Gap Year* », nous croyons qu'il faut être en mesure de bien connaître l'étudiant en question et ses motivations à prendre une pause. À cet égard, l'utilisation des résultats scolaires n'est généralement pas un bon indicateur. Tous nos répondants avaient des résultats faibles durant leurs études collégiales, et certains ont même eu des « contrats de réussite ». Or, ils réussissent tous leurs études universitaires avec facilité. Ce sont les raisons qui expliquent ces résultats qu'il faut connaître et c'est sur cette base que la décision de prendre ou non une « *Gap Year* » peut être considérée comme une bonne chose – ou une mauvaise. De la même manière, il faut connaître l'étudiant pour l'orienter vers un modèle de « *Gap Year* » qui lui sera profitable.

---

<sup>78</sup> Voici comment les bourses de la Fondation Thiel sont annoncées sur leur site web : « *The Thiel Fellowship is unlike anything you've ever experienced. The Fellowship brings together some of the world's most creative and motivated young people, and helps them bring their most ambitious ideas and projects to life. Thiel Fellows are given a no-strings-attached grant of \$100,000 to skip college and focus on their work, their research, and their self-education. They are mentored by our network of visionary thinkers, investors, scientists, and entrepreneurs, who provide guidance and business connections that can't be replicated in any classroom. Rather than just studying, you're doing.* » Thiel Fellowship, "About the fellowship", [en ligne] <http://www.thiefellowship.org/become-a-fellow/about-the-program/>, page consultée le 13 décembre 2012.

### 5.1.2 Les étudiants n'ont pas tous le même profil et leurs parcours sont multiples

Défendre l'idée que le décrochage *peut* être une bonne chose ne signifie pas que nous défendons l'idée que le décrochage *est* une bonne chose. Notre étude étant exploratoire, et notre nombre de répondants étant limité, nous ne pouvons évidemment pas développer une typologie des décrocheurs. Par contre, il nous est apparu clairement que les personnes que nous avons rencontrées ne partagent pas les mêmes caractéristiques que l'ensemble des décrocheurs. Le seul fait qu'ils aient tous connu, d'une façon ou d'une autre, de la facilité à réussir leurs études secondaires confirme que nous avons probablement étudié un type de décrocheurs parmi d'autres.

Tinto défend l'idée que les décrocheurs ne peuvent pas être considérés comme un bloc monolithique<sup>79</sup>. Il distingue plutôt deux types de décrocheurs : ceux qui abandonnent parce qu'ils ne sont pas capables de réussir leurs études et ceux qui abandonnent par choix, les décrocheurs volontaires. Notre étude vient enrichir cette perspective en constatant que même chez ces derniers, nous pouvons entrevoir qu'il y a fort probablement des types différents de décrocheurs. Déjà, parmi nos répondants, nous avons pu distinguer les décrocheurs pour qui l'abandon des études collégiales était une condition *sine qua non* pour réaliser un projet immédiat des décrocheurs qui abandonnaient leurs études seulement parce qu'ils n'y voyaient pas de sens et qu'ils ressentaient le besoin de prendre une pause. À notre avis, il est essentiel de comprendre que les voies vers le décrochage sont multiples et qu'elles peuvent même être justifiées. En fait, c'est le manque d'accompagnement dans cette démarche et cette prise de décision qui nous apparaît le plus frappant, de même que l'application d'un même type d'intervention coercitive de la part des collègues face aux jeunes qui vivent cette situation, sans égard aux caractéristiques individuelles.

---

<sup>79</sup> V. Tinto, *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987, p. 84-85.

### **5.1.3 La déception envers les études collégiales joue un rôle déterminant dans la décision de décrocher**

Nos répondants ont vécu une déception quant à leurs aspirations et leur perception du collègue. Ils s'attendaient généralement à plus : plus de rigueur, plus de défis, plus de stimulation, plus de plaisir. Ils s'attendaient également à découvrir ou à confirmer leur choix de carrière, voire leur projet de vie. Or, le caractère général des études collégiales leur est apparu comme étant incompatible avec ces aspirations à l'égard du collègue. Certes, deux de nos répondants ont plutôt été écartés de programmes techniques très contingentés, avant de faire un passage dans le programme de Sciences humaines. Tout de même, ils ont alors rejoint tous nos autres répondants dans cette perception que les études préuniversitaires en Sciences humaines ne les aidaient pas à « se découvrir ».

La déception vécue, et ce, dès les premières semaines de la première session, entraîne une transition négative, laquelle conditionne une personnalité étudiante qui génère des échecs académiques. Pourtant, ces mêmes étudiants ont généralement des activités parascolaires significatives et développent à travers celles-ci une personnalité étudiante efficace. Ils gèrent adéquatement leur temps, préparent leurs activités de façon rigoureuse et interagissent régulièrement avec le personnel du collège qu'ils savent en mesure de les aider dans leurs tâches, y compris des enseignants. Mais lorsqu'il est question des cours, cette personnalité étudiante efficace semble disparaître : ils sont désorganisés, interagissent peu avec les enseignants et font preuve de procrastination. Conscients que leur attitude génère des échecs, ils n'en demeurent pas moins inefficaces dans leurs études, alors qu'ils sont efficaces dans leurs autres activités.

Leur déception à l'égard des études collégiales est particulièrement frappante lorsque l'on compare leur intégration aux études collégiales et celle à l'université. En fait, notre analyse des entretiens de recherche effectués révèle que leurs perceptions du collège et de l'université sont à l'opposé : ils n'accordent pas au collège les qualités de crédibilité, de prestige et de pertinence qu'ils accordent à l'université. De façon générale, ils ne voient pas le sens de leur parcours au collégial, au contraire de leur parcours universitaire et ce, même pour ceux qui affirment ne pas savoir ce qu'ils

feront après l'accomplissement de leur baccalauréat. Leur personnalité étudiante, à l'université, est également à l'opposé de ce qu'ils étaient au collège : ils participent à des groupes d'étude, rencontrent régulièrement leurs professeurs, préparent leurs travaux et examens à l'avance et gèrent leur temps efficacement. La perception qu'ils ont des professeurs du collège et de l'université est intimement associée à cette opposition : si le professeur d'université est d'emblée considéré comme crédible par nos répondants, le professeur de collège doit au contraire gagner sa crédibilité.

Encore une fois, il importe de rappeler que nous sommes convaincus que le profil de nos répondants ne correspond pas à l'ensemble des décrocheurs du collégial, encore moins à l'ensemble des étudiants du collégial. Nous émettons l'hypothèse que nous avons plutôt rencontré un type de décrocheur. Cependant, il n'en demeure pas moins que chez ceux-ci, la déception envers les études collégiales est générale, et ce facteur est déterminant dans leur désengagement puis, éventuellement, dans leur processus de décrochage.

#### **5.1.4 L'intervention auprès des étudiants jugés à risque repose sur des bases fragiles**

En ce qui concerne l'aide à la réussite, les outils de dépistage utilisés par les collègues n'ont pas permis de bien identifier les besoins de nos répondants. Pour la majorité d'entre eux, c'est sur la base des résultats scolaires qu'ils ont été interpellés par des intervenants de leur collège, le plus souvent par des personnes ayant la fonction d'aide pédagogique individuel. Or, sur la base de leurs résultats scolaires, ils ont été dirigés vers une panoplie de service d'aides qui relèvent de l'acquisition des méthodes de travail intellectuel de base, voire des troubles d'apprentissage. Pour reprendre une image simple employée par un de nos répondants : parce qu'un étudiant avoue procrastiner et ne pas tenir un agenda bien planifié, on l'oriente vers des techniques de gestion de son temps, confondant ainsi les symptômes et les causes. Il découle de cette inadéquation entre les modes d'intervention auprès de certains étudiants « en difficulté » et les problèmes que ces derniers vivent réellement une crise de crédibilité et un désengagement encore plus grand. Dans une certaine mesure, les critères pour aider les étudiants à réussir leurs études collégiales créent même un préjudice aux personnes qui ont le

profil de nos répondants. À nouveau, il importe d'insister sur le manque de raffinement dans l'utilisation des résultats scolaires comme principal indice de dépistage des étudiants à risque de décrocher. Cet indicateur ne devrait pas amener les différents intervenants scolaires à associer de facto de mauvais résultats scolaires avec des problèmes d'apprentissage ou d'organisation personnelle. À tout le moins, l'exemple de nos répondants doit nous amener à nous questionner sur cette pratique de dépistage largement répandue.

Dans un même ordre d'idées, l'attitude de nombreux enseignants, selon qui l'exclusion de certains étudiants sur la base de leurs mauvais résultats scolaires relève d'une logique de « sélection naturelle », doit être remise en question. Il faut en particulier se méfier d'un possible « effet Pygmalion », selon lequel les étudiants auront tendance à adopter un comportement qui correspond aux attentes que les enseignants ont à leur endroit. Si les enseignants attribuent – à tort – des caractéristiques liées aux difficultés scolaires à des jeunes qui ont plutôt un problème motivationnel ou d'orientation, par exemple, le risque est bien réel que ces derniers adoptent des comportements qu'ils n'auraient pas dans un autre contexte. Encore ici, le risque de désengagement envers les études collégiales est grand.

Peut-être sommes-nous face à un type d'élèves à risque ? En tous les cas, nos interventions, généralement conçues pour des étudiants ayant des troubles d'apprentissage, renforcent l'image négative qu'ils ont du collégial.

### **5.1.5 La mise en œuvre d'une attitude propice à la réussite académique dépend largement du contexte**

Au départ, nous pensions trouver des situations d'apprentissage non formel et informel signifiantes pour la réussite d'études supérieures durant la période postdécrochage. Or, nous avons plutôt constaté que de telles situations ont déjà été vécues durant les études collégiales, sans que le rendement académique soit amélioré. Au contraire, nos répondants mettent en action une personnalité étudiante efficace, avec des résultats probants, dès le moment de l'intégration aux études universitaires.

Même à l'université, l'adoption de comportements propices à la réussite peut être décalée selon le contexte et le niveau d'exigence que l'on pose aux étudiants. Le cas de la maîtrise du français est particulièrement éloquent à cet égard, puisque plusieurs de nos répondants ont affirmé avoir maintenu une qualité de la langue médiocre dans leurs travaux tout au long de leurs études et n'ont finalement amélioré leur français qu'à la toute fin de leurs études universitaires, après avoir constaté que les employeurs faisaient de la maîtrise du français une condition d'embauche absolue.

Notre analyse démontre, il nous semble, que le contexte de réalisation de toute activité de formation, formelle ou non, joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre d'une personnalité étudiante efficace. Les interventions qui cherchent à modifier la personnalité étudiante sans tenir compte du contexte sont généralement vouées à l'échec. Chez nos répondants, le contexte doit employer les compétences génériques ainsi que représenter un cadre de formation crédible, exigeant et signifiant qui aide à la clarification des aspirations. À ces conditions, le comportement de l'étudiant change radicalement, sur une période de temps très courte. De fait, contrairement à leur expérience des études collégiales, nos répondants mettent généralement en action une personnalité étudiante efficace dès le début de leurs études universitaires.

### **5.1.6 La période postdécrochage est propice à la clarification des choix vocationnels et à la confirmation des compétences génériques**

La période postdécrochage peut être comprise, chez plusieurs de nos répondants, comme un rituel de passage à la vie adulte. Toutefois, elle a également été un moment propice, chez la grande majorité d'entre eux, pour clarifier leurs aspirations scolaires et professionnelles, ainsi que, de façon concomitante, pour identifier ou confirmer leurs compétences génériques. À cet égard, les situations d'apprentissage informel ont joué un rôle déterminant, plus que par rapport à l'acquisition de compétences spécifiquement en lien avec des programmes d'études universitaires.

Les deux situations les plus propices à la clarification des choix vocationnels sont le travail, d'une part, et l'implication sociale, politique et communautaire, d'autre part. C'est surtout à travers les situations de travail

que nos répondants ont clarifié leurs choix, et ce, de deux façons. Premièrement, le travail sert parfois de repoussoir, c'est-à-dire que les emplois occupés par les jeunes leur font prendre conscience qu'ils aspirent à des types de travail et des aspirations sociales que d'aucuns qualifieraient de « plus élevés ». Deuxièmement, plusieurs découvrent, en situation d'emploi, que des tâches qui leur apparaissent plus intéressantes sont seulement accessibles aux titulaires de diplômes supérieurs et cette découverte, par l'expérience, les renvoie à leurs aspirations initiales, souvent développées dès l'enfance. D'autre part, il ne faut pas négliger l'implication sociale, politique et communautaire comme un révélateur des aspirations que les jeunes entretiennent, parfois de façon concomitante avec les expériences de travail. Plusieurs de nos répondants nous ont dit avoir « découvert leur voie » à travers des expériences bénévoles, tantôt dans des partis ou mouvements politiques, tantôt dans des organismes d'aide à des personnes en situation de besoin, tantôt dans des organismes qui œuvrent auprès des enfants. Les tâches alors accomplies relèvent toutefois de la sphère du travail, ce qui nous amène à conclure qu'à cet égard, le monde du travail (qu'il soit rémunéré ou non) apparaît comme le meilleur lieu de clarification des choix vocationnels, bien avant l'école. Évidemment, cette constatation met en vitrine toutes les initiatives visant à mettre en contact les jeunes collégiens avec le monde du travail, tels les programmes d'alternance travail-étude ou les stages.

À travers les expériences vécues durant la période postdécrochage, ou même durant les études collégiales, et qui offrent des situations d'apprentissage non formel et informel, nos répondants ont eu le sentiment qu'ils pouvaient plus facilement identifier ou confirmer leurs principales forces, leurs principales compétences génériques. Nous reviendrons plus loin sur les compétences les plus communément acquises. Nous pouvons tout de même remarquer dès maintenant que le développement de compétences génériques est lié à la clarification des choix vocationnels : en identifiant ou en confirmant des compétences génériques, nos répondants ont également identifié ou confirmé des choix d'études, de carrière ou de secteur d'activités professionnelles.

Nos répondants ont maintes fois souligné que, a posteriori, ils se rendent compte que la désorientation a joué un rôle majeur dans leur

décrochage. Or, plusieurs nous ont souligné qu'ils n'avaient pas vraiment eu d'accompagnement pour clarifier leurs choix vocationnels. Ce problème est peut-être différent selon les programmes; il est bien connu que les programmes techniques portent une plus grande attention à cette dimension de la formation des jeunes que les programmes préuniversitaires. En tous les cas, en ce qui concerne le programme de Sciences humaines, nous aurions avantage à étudier sérieusement par quels moyens nous pouvons faire expérimenter des dimensions du monde travail à nos étudiants pendant leurs études, ou alors comment nous pouvons tirer profit des expériences de travail et d'implication sociale, politique ou communautaire qu'ils vivent durant leurs études.

### **5.1.7 Les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel sont éloignées des parcours de formation, même lorsqu'elles sont vécues en milieu scolaire**

Le rapprochement entre les situations d'apprentissage non formel et informel les plus significatives et les parcours de formation devrait commencer par les situations vécues à l'intérieur même du collège. En effet, si nos répondants ont effectivement acquis certaines compétences génériques favorables à la réussite d'études supérieures, ils l'ont autant fait durant leur période postdécrochage que durant leurs études collégiales elles-mêmes. La radio étudiante, l'association étudiante et l'implication dans des organisations non gouvernementales comme Amnistie internationale, par exemple, sont non seulement des endroits qui attirent tout naturellement les étudiants en sciences humaines, mais qui leur permettent de développer nombre de compétences, tout en leur apportant un plus grand sentiment d'accomplissement personnel. Or, les compétences qu'ils y développent, que nous avons retenues comme étant des compétences génériques, sont peu sollicitées dans le parcours d'études. Et parce que nos répondants vivent un grand sentiment d'accomplissement à travers ces situations d'apprentissage surtout informel, ils finissent par leur accorder la priorité, au détriment de leurs études. Ainsi, des ponts doivent être établis entre ces activités et les compétences du programme de Sciences humaines de façon prioritaire, puisque la proximité favorise la réalisation d'un tel projet. Par la suite, les collèges pourront élargir cette pratique aux autres situations d'apprentissage



non formel et informel, vécues à l'extérieur des établissements d'enseignement.

Il faut cependant noter que l'identification des compétences liées au programme de Sciences humaines, et qui sont acquises dans un cadre non formel ou informel, est une tâche difficile à accomplir à travers des récits de vie. Il nous a de plus été plus facile d'identifier des compétences acquises dans le cadre de situations d'apprentissage informel plutôt que non formel, ce qui pourrait également, du moins en partie, s'expliquer par les caractéristiques de notre collecte de données. Une autre étude serait nécessaire pour développer spécifiquement des moyens de lier les compétences acquises à travers des situations d'apprentissage non formel ou informel et le programme de Sciences humaines.

#### **5.1.8 Les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel n'entraînent pas toutes également l'acquisition de compétences propices à la réussite des études**

Malgré l'importance des situations d'apprentissage non formel et informel que nous avons constatée dans le parcours de nos répondants, à la fois pour l'orientation et l'acquisition de certaines compétences, il importe de dire que rares sont ces situations qui permettent d'acquérir des compétences en lien avec les compétences spécifiques du programme de Sciences humaines ou d'un programme universitaire. Lorsque c'est le cas, c'est généralement parce que le répondant a vécu une longue période entre le collège et l'université et qu'il a connu un travail en lien avec le domaine d'études poursuivi par la suite. Autrement, la majorité de nos répondants ne nous ont pas permis de voir des liens évidents entre leurs expériences, qu'elles soient durant la période postdécrochage ou durant leurs études collégiales, et les programmes d'études en tant que tels.

Un lien plus solide peut être établi entre les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel et certaines compétences génériques. Rappelons que ces compétences sont du même ordre que les « compétences communes » du réseau collégial québécois qu'il importe d'intégrer dans tout parcours de formation : résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des

responsabilités et communiquer. Notre démarche de théorisation ancrée nous a plutôt amenés à choisir neuf compétences génériques, pour reprendre l'expression de l'OCDE, qui jouent un rôle significatif dans les parcours de nos répondants : l'esprit d'initiative, la confiance en soi et la force de persuasion, la sensibilité et les aptitudes sociales, la ténacité, la créativité, le sens de l'organisation, l'esprit critique, l'aptitude au commandement et les compétences langagières. Parmi celles-ci, ce sont le sens de l'organisation, la sensibilité et les aptitudes sociales, la confiance en soi et la force de persuasion ainsi que l'esprit d'initiative qui ont été le plus souvent associés aux situations d'apprentissage non formel et informel vécues par nos répondants. Par ailleurs, nos répondants n'ont pas pallié, durant leur période postdécrochage, une culture générale manquante par des voyages, des lectures, la fréquentation de lieux culturels, etc. Malgré cela, ils réussissent à l'université. Cette remarque nous amène à nous interroger sur la finalité de l'enseignement collégial dans les programmes préuniversitaires. L'acquisition d'une culture générale est-elle nécessaire pour réussir à l'université ? L'importance des compétences génériques est-elle sous-estimée dans le design pédagogique des programmes ?

### **5.1.9 Les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel offrent peu d'occasions de développement au chapitre de la reconnaissance des acquis en Sciences humaines**

Notre étude exploratoire ne permet pas d'envisager des développements significatifs pour reconnaître des acquis en lien avec les compétences du programme de Sciences humaines au collégial. D'une part, la demande de reconnaissance des acquis apparaît aux étudiants comme une démarche lourde qui ne vaut pas la peine d'être poursuivie au regard du temps requis pour la réaliser et du temps imparti pour un cours qui se verrait en tout ou en partie crédité. D'autre part, la mise en place d'un cadre de reconnaissance des acquis en sciences humaines demanderait beaucoup d'efforts pour un résultat nécessairement ténu, à la fois parce qu'il y a peu de compétences spécifiques en sciences humaines à trouver dans les activités réalisées hors du cadre scolaire et parce que les gens ont de la difficulté à se reconnaître des capacités. Par ailleurs, il est important de noter que la possibilité de se faire reconnaître des acquis est peu connue des étudiants.

Le fait qu'il y ait peu de compétences du programme de Sciences humaines qui soient reconnaissables dans les situations d'apprentissage non formel et informel nous fait également remettre en question le choix des compétences mis en œuvre actuellement dans ce programme. En effet, il est difficile, à travers l'analyse des entrevues que nous avons menées, d'associer des situations d'apprentissage comme le travail dans un musée ou des tâches de nature administrative dans des associations et des organisations politiques avec des compétences du programme de Sciences humaines. Dès lors, y a-t-il lieu de se questionner sur la nature de ces dernières ? Sont-elles trop abstraites ou trop académiques ?

## **5.2 Pistes d'action**

### **5.2.1 Réaliser une étude descriptive et longitudinale sur les parcours des décrocheurs du collégial**

Les conclusions de notre étude peuvent laisser penser que le décrochage au collégial n'est finalement pas si grave, puisque nos répondants ont très bien réussi leur intégration aux études universitaires, et ce, malgré l'abandon de leurs études préuniversitaires. Une telle assertion serait une erreur. Le cadre de notre étude nous a naturellement guidés vers un type particulier d'étudiant et leurs expériences ne peuvent assurément pas être généralisées à l'ensemble des décrocheurs du collégial. Parmi ces derniers, combien n'ont jamais accompli leurs aspirations scolaires et professionnelles ? Combien ont vécu un sentiment d'échec et quelles conséquences cela a-t-il pu avoir dans leur vie ? Combien ont, au contraire, trouvé d'autres moyens que l'obtention d'un diplôme à l'enseignement supérieur pour avoir un sentiment d'accomplissement personnel ? Nous croyons qu'il faut revoir notre image du décrochage scolaire, certes. Mais cela suppose que nous ayons un portrait plus éclairé de l'ensemble de leurs parcours.

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) de Statistique Canada a permis à l'équipe du projet Transitions, du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), d'étudier en partie les parcours de ces jeunes. En particulier, une étude de Benoît Laplante et ses

collaborateurs a utilisé les données de Statistique Canada pour mieux comprendre les facteurs qui mènent à un retour aux études chez des jeunes de 24 à 26 ans (diplômés et non diplômés)<sup>80</sup>. Or, selon les auteurs, les données de l'EJET, bien que fort utiles, ne permettent pas de cerner les motivations des jeunes qui font un retour aux études. Elles ne permettent pas non plus de vérifier dans quelles mesures les expériences vécues durant la période postdécrochage ont un impact sur l'intégration réussie dans les études universitaires. Finalement, elles ne concernent qu'un groupe limité de personnes (les 24-26 ans) et ne permettent pas d'étudier les parcours des jeunes qui ne sont jamais retournés aux études.

À notre avis, une étude descriptive devrait donc être réalisée sur les parcours des décrocheurs du collégial afin de déterminer, d'une part, quels étudiants avaient la capacité et l'intérêt de faire des études supérieures, mais n'en ont pas fait, et lesquels se retrouvent dans des programmes qui ne correspondent pas à leurs aspirations initiales, voire ont abandonné leurs études universitaires pour cette raison. D'autre part, cette étude devrait répertorier de façon exhaustive le type d'expériences que nous pouvons associer aux situations d'apprentissage non formel et informel et vérifier s'il est possible d'établir des liens statistiques à la fois avec les facteurs de réussite à l'université et les facteurs de retour aux études.

### **5.2.2 Actualiser les modèles d'intégration aux études collégiales dans une perspective de différenciation**

Le modèle théorique qui sous-tend l'intégration des étudiants aux études collégiales au Québec a été développé, selon le Conseil supérieur de l'éducation<sup>81</sup>, par Simon Larose et Roland Roy dans une série de deux

---

<sup>80</sup> B. Laplante, M. Constanza Street, P. Canisius Kamanzi, P. Doray et S. Moulin, *Les retours aux études postsecondaires chez les jeunes adultes canadiens : une décision fortement ancrée au passé social et scolaire de l'individu*, Projet Transitions, Note de recherche 12, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), [en ligne] <http://www.cirst.uqam.ca/transitions> (page consultée le 18 décembre 2012).

<sup>81</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Québec, 2010.

recherches menées dans le cadre du PAREA entre 1990 et 1993<sup>82</sup>. Ces recherches avaient postulé qu'il était possible de diminuer le taux de décrochage et d'améliorer le rendement scolaire en ciblant certains acquis précollégiaux chez les élèves à risque, c'est-à-dire ceux ayant une faible moyenne générale au secondaire. En conséquence, Larose et Roy ont développé un Programme d'intégration aux études collégiales (PIC) qui visait seulement les élèves ayant des résultats scolaires faibles au secondaire. Le programme se résume à l'ajout de trois cours en méthodologie du travail intellectuel, en orientation et en communication, un programme de tutorat, la formation de groupes stables à effectifs réduits et finalement, une concertation de tous les intervenants du programme centrée sur les élèves. Ce choix de mesures d'aide à la réussite était largement inspiré de pratiques américaines, en particulier les « *Freshman Seminars* » qui jumellent des cours d'intégration et des formes de tutorat pour les étudiants jugés à risque<sup>83</sup>. Il est à noter que le questionnaire que le SRAM a développé à l'intention des nouveaux inscrits dans le réseau collégial, intitulé « Aide-nous à te connaître », a notamment été inspiré par les études de Larose et Roy et de Terrill et Ducharme<sup>84</sup>.

La plupart des mesures d'aide à la réussite déployées dans le réseau collégial reposent sur ce cadre théorique. Notons en particulier la session d'accueil et d'intégration, autorisée en 1993 par le ministère de l'Éducation, qui reprend la même philosophie et les mêmes mesures que celles proposées par le PIC. Pourtant, comme l'a démontré Denise Barbeau dans sa méta-analyse sur les interventions pédagogiques visant la réussite au cégep<sup>85</sup>, les mesures d'aide visant les élèves jugés à risque de décrochage présentent un bilan mitigé, voire faible dans le cas des garçons. Dans le cas de la session

---

<sup>82</sup> S. Larose et R. Roy, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1992 et S. Larose et R. Roy, *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1993.

<sup>83</sup> Voir à ce sujet L. Langevin, *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Montréal, Logiques, 1996. C'est d'ailleurs l'approche que propose l'auteure elle-même.

<sup>84</sup> R. Ducharme et R. Terrill, *Passage secondaire collégial-caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994.

<sup>85</sup> D. Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*, Québec, PUL, 2007.

d'accueil et d'intégration, le taux d'obtention du diplôme se situant à 37,6 %<sup>86</sup>, les résultats ne sont pas non plus particulièrement encourageants. À notre avis, la raison de ces échecs et demi-réussites en est simple : les élèves à risque de décrocher ont des profils distincts, ce qui commande une approche différentielle dans la prévention du décrochage au collégial et non des programmes d'intégration uniformes pour tous les élèves. Dans le cas de nos répondants, ces mesures sont carrément contre-productives.

Le réseau collégial est, à notre avis, mûr pour changer son modèle d'intégration aux études collégiales. Déjà, les mesures d'aide qui y ont été développées pour l'intégration de certaines clientèles, notamment les centres d'aide pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage, témoignent d'une volonté d'adaptation aux besoins particuliers de chaque type d'étudiants. En effet, nous intégrons désormais des étudiants qui, il y a dix ou vingt ans, n'auraient jamais pu envisager d'avoir du support pour poursuivre des études supérieures. Nous avons créé des outils de dépistage et de classement des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Nous leur avons aussi donné un environnement propice à la réussite d'examen et de travaux. En fait, nous nous sommes adaptés à l'intégration d'une nouvelle clientèle collégiale. Nous croyons que cette attitude doit s'étendre aux autres élèves « inadaptés » du réseau collégial.

Nous disposons par ailleurs, depuis quelques années, de nouveaux outils pour mieux connaître les étudiants, notamment l'enquête régionale sur les enjeux et défis de l'intégration et de l'engagement des jeunes cégépiens des régions de la Mauricie, de Lanaudière et du Saguenay–Lac-Saint-Jean, menée par le groupe ÉCOBES du Cégep de Jonquière, ainsi que le cycle de recherches sur les facteurs de réussite lors de la transition secondaire-collégial, menées par Carole Vezeau et Thérèse Bouffard entre 2005 et 2009<sup>87</sup>. Ces études récentes fournissent un portrait renouvelé des étudiants

---

<sup>86</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Québec, 2010.

<sup>87</sup> C. Vezeau et T. Bouffard, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2007 et C. Vezeau et T. Bouffard, *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette et UQAM, 2009.

admis aux études collégiales. Toutefois, aucune de ces études n'a cherché à développer une typologie des étudiants afin de développer des interventions ciblées. Nous croyons qu'il s'agit justement du prochain pas à franchir.

Ce pas a déjà été franchi à l'ordre d'enseignement secondaire. Les travaux importants de Michel Janosz<sup>88</sup> et de Laurier Fortin et ses collaborateurs<sup>89</sup> ont permis de comprendre que, si les facteurs de risque du décrochage sont multiples, le dépistage, lui, ne nécessite pas de tous les mesurer chez les individus jugés à risque. En ce sens, leur apport a été de changer la vision que les chercheurs avaient des décrocheurs. D'un groupe perçu comme homogène, Janosz, Fortin et leurs collaborateurs, à travers leurs travaux, nous éclairent sur le fait de sa diversité, à savoir qu'il est constitué de types de décrocheurs. Une telle typologie permet de développer des pistes d'intervention différentes selon les besoins propres à chaque groupe; elle permet également, pour les établissements, d'adopter des mesures d'aide qui, sans être développées sur une base individuelle – ce qui serait de toute façon impossible à réaliser –, permettent une approche personnalisée dans l'intégration aux études collégiales.

Nous croyons que la même démarche de catégorisation et de personnalisation des interventions pour les élèves à risque s'impose au collégial. Évidemment, les mêmes catégories que celles développées au secondaire ne pourront pas se répliquer au collégial. Mais nous croyons qu'un tel projet peut nous permettre d'améliorer l'intégration aux études collégiales pour un grand nombre d'étudiants.

---

<sup>88</sup> M. Janosz, *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1994; M. Janosz, « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, 2000, p. 105-127; M. Janosz et I. Archambault, « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 41, n° 3, 2009, p. 187-191.

<sup>89</sup> L. Fortin, É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, 2004, 219-231.

### **5.2.3 Comparer la reconnaissance des acquis obtenus par le savoir technique et par le savoir réflexif**

L'analyse des entretiens de nos répondants ne nous a pas permis d'identifier clairement des compétences du programme de Sciences humaines qui pourraient être reconnues par la reconnaissance d'acquis obtenus dans le cadre de situations d'apprentissage non formel et informel. Ce fait pourrait laisser penser qu'il n'y a pas d'avenues envisageables pour développer la reconnaissance des acquis en lien avec ce programme, afin de favoriser le retour aux études des décrocheurs. À notre avis, une telle conclusion serait abusive. Certes, nous n'avons pas identifié de pistes pour un tel développement de la reconnaissance des acquis. Cependant, plusieurs actions peuvent être entreprises afin de rendre possible un tel développement.

Premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné, il nous semble que l'on doive envisager une révision du devis ministériel du programme de Sciences humaines. Nous avons été étonnés de constater que nos répondants ayant connu des activités directement liées au champ d'application des sciences humaines, par exemple la constitution d'une coalition politique ou l'implication bénévole dans un organisme visant à combattre l'homophobie, n'aient vu aucun lien entre ces activités et leur programme de formation collégiale. Certes, ils ne l'ont pas non plus vu à l'université, ni n'ont suivi une démarche de reconnaissance des acquis, et ce, même après avoir été informés de cette possibilité. Ceci témoigne que le problème n'est pas lié au secteur collégial, mais bien au secteur des Sciences humaines, voire à celui des secteurs d'études non professionnels de l'enseignement supérieur. Tout de même, comme il faut bien commencer quelque part, il nous apparaît nécessaire de revoir la formulation des compétences du programme de Sciences humaines à l'enseignement collégial afin, d'une part, de mieux identifier les compétences génériques qui favorisent la réussite des études et, d'autre part, de pouvoir reconnaître l'apport des situations d'apprentissage non formel et informel qui sont directement en lien avec le secteur des sciences humaines.

Le fait que la reconnaissance des acquis soit, pour reprendre les mots de Lina Martel, « à sa phase initiale » dans le monde préuniversitaire et



universitaire<sup>90</sup>, nous amène également à penser qu'il y a lieu d'étudier plus spécifiquement ce qui distingue les savoirs réflexifs et les savoirs techniques à ce chapitre. Une telle étude, pensée en fonction d'une application pour le secteur préuniversitaire ou pour le programme de Sciences humaines, permettrait fort probablement des développements importants au chapitre de la reconnaissance des acquis.

#### **5.2.4 Lier les compétences génériques des individus à des contextes d'apprentissage formel**

Nous avons déjà fait le constat que des ponts doivent être établis entre les activités qui permettent des situations d'apprentissage non formel et informel et les compétences du programme de Sciences humaines. Toutefois, bien avant toute révision du programme, il nous apparaît possible de tisser des liens entre les cours du programme et ce genre d'activités. Comme nous l'avons déjà mentionné, la priorité devrait être accordée à l'établissement de liens entre les cours et les activités réalisées à l'intérieur du collège, puisque la proximité favorise la réalisation d'un tel projet. Par la suite, les collègues pourront profiter de ces expériences pour élargir cette pratique aux autres situations d'apprentissage non formel et informel, vécues à l'extérieur.

Nous avons également fait le constat que plusieurs compétences génériques semblent favoriser la réussite aux études supérieures. Notre propre étude étant exploratoire, nous croyons qu'il y a lieu d'approfondir cette question et de réaliser une étude pour confirmer ou infirmer cette idée, afin de vérifier si cela s'applique à l'ensemble des étudiants ou à un type particulier et pour explorer les liens possibles entre les compétences génériques et les contextes d'apprentissage formels, non formels et informels qui sont possibles au collège. Si la pertinence et la faisabilité des liens sont confirmées, plusieurs champs apparaîtront alors envisageables pour mettre en valeur les compétences génériques. Par exemple, les collèges pourraient mettre de l'avant des mesures d'autonomisation des parcours de formation par des projets d'apprentissage en équipe ou individuel, par des programmes de tutorat ou de mentorat crédités, par la promotion de formules de type

---

<sup>90</sup> L. Martel, *op. cit.*, p. 28.

« *Gap Year* », etc. Ils pourraient également adopter des mesures pour aider les étudiants à identifier leurs compétences génériques « fortes », notamment en accordant la souplesse nécessaire dans les parcours pour que ceux-ci soient en mesure d'identifier et de vérifier leurs propres compétences, notamment en choisissant un plus grand nombre de cours dans leur programme.

N'oublions pas qu'un bénéfice que nous tirerions à nous intéresser à la question de l'arrimage entre les compétences génériques et les contextes d'apprentissage au collège est que cela favoriserait, à notre avis, la clarification des choix vocationnels des étudiants. Plutôt que cette clarification se passe lors de la période postdécrochage, du moins pour des étudiants ayant le même profil que nos répondants, elle pourrait se faire durant les études collégiales. À notre avis, il y a lieu de penser que plusieurs abandons seraient ainsi évités.

### **5.2.5 Assouplir les parcours scolaires pour prévenir le décrochage de plusieurs jeunes collégiens**

En étudiant le parcours de décrocheurs du collégial qui ont poursuivi des études universitaires, nous n'avons évidemment pas cherché à dénigrer la valeur du diplôme d'études collégiales. Il n'en demeure pas moins que des individus réussissent des études universitaires après avoir échoué des études censées être préparatoires. Le réseau collégial ne doit pas, dans un réflexe d'autodéfense, faire l'économie d'une réflexion large sur les parcours scolaires, de sa place dans ceux-ci et de l'arrimage entre les ordres d'enseignement. Cette réflexion est d'autant plus importante que nous cherchons à démocratiser l'enseignement supérieur.

Depuis les années 1960, un peu partout en Occident, au droit à une éducation élémentaire pour tous s'est ajouté le besoin de donner accès aux études supérieures. Ce besoin découle à la fois d'un impératif économique lié à la mondialisation et d'un projet social qui place l'équité au cœur de nos valeurs en éducation. Le Québec a massifié l'accès aux études supérieures, et la création des cégeps même était partie prenante de ce projet de société. Cependant, le problème de l'abandon scolaire met en lumière la difficulté qu'ont les établissements à s'adapter aux nouvelles clientèles. Depuis un peu

plus de dix ans, des efforts ont été faits pour intégrer les étudiants ayant des troubles d'apprentissage. Or, si cela est fort louable, il n'en demeure pas moins que la massification de l'enseignement supérieur n'a pas encore donné lieu à une véritable démocratisation. Si nous voulons réellement démocratiser l'enseignement supérieur et permettre la réussite de ses études à une plus large partie de la population, les établissements d'enseignement doivent poursuivre dans cette voie et trouver des moyens d'individualiser les parcours de formation en fonction des caractéristiques propres à chaque groupe d'étudiants.

Le Québec pourrait s'inspirer d'initiatives développées ailleurs, notamment la « double inscription » (*dual enrollment*, en anglais), pour assouplir les parcours de formation. La double inscription est pratiquée dans plusieurs États américains, notamment le Massachusetts, l'Oregon, le Texas et la Floride<sup>91</sup>. Il s'agit de permettre à des étudiants d'être inscrits en même temps à des établissements appartenant à des ordres d'enseignement différents. Au Québec, cela signifierait de pouvoir être inscrit à la fois dans une école secondaire et dans un cégep, ou alors dans un cégep et une université. Plusieurs raisons peuvent motiver un étudiant à faire une telle double inscription. Il peut vouloir avoir un aperçu de l'ordre d'enseignement qui suit celui où il évolue, il peut vouloir accélérer son parcours, il peut vouloir compléter une formation antérieure pour réorienter son choix d'études ou ne pas ralentir sa progression, il peut aller chercher des outils pour surmonter des difficultés vécues lors de l'intégration à un nouveau cadre d'études, il peut vouloir éviter des répétitions entre deux programmes d'études, etc. De telles opportunités multiplieraient les types de parcours scolaires et répondraient, il nous semble, aux besoins de nombreux étudiants.

L'assouplissement des parcours scolaires passe également par une révision de la notion « d'étudiant à temps plein » ou « d'étudiant régulier ». D'une part, nous croyons qu'il est nécessaire d'assouplir les conditions pour être considéré comme un étudiant « régulier » et pour bénéficier des services

---

<sup>91</sup> Pour une étude complète de cette mesure, voir N. Hoffman, J. Vargas, A. Venezia, et M. S. Miller, (dir.), *Minding the Gap. Why Integrating High School with College Makes Sense and How To Do It*, Cambridge, Harvard Education Press, 2007.

offerts par les collèges. Ces conditions doivent tenir compte des caractéristiques individuelles des étudiants, notamment des activités signifiantes qu'ils accomplissent à l'extérieur du cadre scolaire. D'autre part, les étudiants qui ont décroché doivent demeurer en lien avec le collège d'une façon ou d'une autre et bénéficier de certains services, notamment l'accompagnement pédagogique pour les aider à identifier les compétences qu'ils développent de façon informelle ou non formelle, ainsi que des services d'orientation. Les décrocheurs ne cessent pas d'être des apprenants, et leurs parcours de formation ne prennent pas fin dès lors qu'ils quittent les murs d'un établissement scolaire. L'équipe Transitions a calculé que « [...] le retour aux études est plus probable dans les deux trimestres qui suivent l'arrêt des études. En d'autres termes, plus la durée d'interruption ou d'arrêt est longue, moins le retour est probable<sup>92</sup> ». En se fiant à leurs résultats de recherche, on peut penser qu'il suffirait que les décrocheurs du collégial conservent un lien avec leur collège, que ce dernier demeure en quelque sorte leur port d'attache, pour une durée d'environ 3 ans afin que la grande majorité des décrocheurs qui souhaiteront faire un retour aux études à court terme soient accompagnés dans leur parcours de formation. Parallèlement à cela, les collèges doivent développer une expertise pour être en mesure d'accompagner adéquatement leurs décrocheurs.

L'assouplissement des parcours scolaires ne pourra se faire que si les gens qui œuvrent dans le monde de l'éducation acceptent de revoir complètement la notion de « parcours ». Actuellement, les parcours sont pensés en fonction des ordres d'enseignement. Critères d'admission, durée « normale » des études, objectifs et compétences à atteindre, etc., tout est pensé dans un cadre normatif dont les paramètres correspondent à des logiques institutionnelles et non aux parcours de vie des étudiants. Il faut renverser complètement la perspective et penser les parcours en fonction des individus. Des initiatives aussi simples que de donner plus de choix parmi les cours à suivre, tout comme de laisser les étudiants choisir, dans une certaine mesure, leurs professeurs, comme c'est souvent le cas à l'université, peut faire une différence salutaire pour bien des personnes. De façon plus générale, il faut que les ordres d'enseignement soient des accompagnateurs

---

<sup>92</sup> B. Laplante *et al.*, *op. cit.*, p. 59.

pour les étudiants. Dès lors, les parcours souples – accélérés, ralentis, hors scolaires, de type « *Gap Year* », etc. – seront possibles.



# Conclusion

---

## Conclusion

---

Le décrochage est considéré comme un problème social et économique important et touche tous les ordres d'enseignement, du secondaire à l'université, en passant par l'enseignement collégial. L'abandon des études collégiales du secteur préuniversitaire est particulièrement fréquent : lorsque dix personnes entament des études préuniversitaires, trois d'entre elles les abandonnent à un certain moment. Cela n'empêche pas de nombreux décrocheurs de poursuivre – et de réussir – des études universitaires.

Cette étude exploratoire a mis en lumière la réussite des études universitaires de plusieurs décrocheurs volontaires du programme de Sciences humaines au collégial. L'analyse des entretiens de recherche nous a permis de découvrir que, chez un certain type d'étudiants, les facteurs associés à une intégration réussie à l'université se situent, pour la plupart, à l'extérieur de l'enseignement collégial, mais ne relèvent pas nécessairement d'un transfert de compétences de l'éducation non formelle ou d'apprentissages informels vers l'éducation formelle. En effet, malgré l'importance des situations d'apprentissage non formel et informel que nous avons constatée dans le parcours de nos répondants, rares sont ces situations qui permettent d'acquérir des compétences en lien avec les compétences spécifiques du programme de Sciences humaines ou d'un programme universitaire. Par contre, un lien plus solide peut être établi entre les situations d'éducation non formelle et d'apprentissage informel et certaines compétences génériques : l'acquisition de compétences génériques, durant les études collégiales et parfois même avant, semble jouer à la fois un rôle dans le processus de décrochage au collégial et dans l'intégration réussie aux études universitaires. Plus particulièrement, cette étude exploratoire a révélé, d'une part, que certains contextes favorisent la confirmation des compétences génériques ainsi que, d'autre part, le rôle joué par ces dernières dans la clarification des choix vocationnels.

Les résultats de cette recherche amènent à revoir l'image que l'on se fait du décrochage et de l'abandon des études et à reconsidérer les parcours de formation. En effet, il ressort de cette étude que l'image négative souvent



associée au décrochage, sur le plan individuel, ne s'applique pas aux sujets consultés. Pour eux, le décrochage n'a pas été un drame, ni une période de crise, mais plutôt la réponse à une déception qu'ils ont vécue quant à leurs aspirations et à leur perception du collègue. Par ailleurs, l'analyse des entretiens de recherche amène le constat que tous les étudiants n'ont pas le même profil et, en conséquence, que nous aurions avantage à leur offrir des parcours scolaires plus souples et à intervenir auprès d'eux de façon différenciée selon leur profil. De même, le réseau collégial devrait aller chercher les avantages que peut offrir la période postdécrochage, notamment la confirmation des compétences génériques et la clarification des choix vocationnels à travers des contextes d'apprentissage vécus de façon non formelle ou informelle, en intégrant des contextes semblables dans le cadre formel des études collégiales.

Certains remettront probablement en question que l'on procède à des changements aussi majeurs que ceux que nous proposons dans la discussion des résultats, entre autres que l'on adapte les structures éducatives aux caractéristiques des clientèles étudiantes et qu'on fasse plus de place au caractère informel de certains apprentissages. Bien que légitimes, ces craintes ne doivent pas nous détourner de l'enjeu fondamental qui est ici en cause : la démocratisation de l'enseignement supérieur. Si nous avons massifié l'accès à l'enseignement supérieur, il reste bien du chemin à faire avant que l'on puisse affirmer que tous les talents peuvent s'y exprimer et s'y épanouir librement. Si Armand, Chantal, François, Guy, Julia, Julien, Luc, Manon, Martine, Mathieu, Miville, Patrick, Pierre et Victor nous appellent à une seule chose, c'est bien à démocratiser l'accès aux études collégiales.



# Bibliographie

---

## Bibliographie

---

BARBEAU, D., *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1994.

BARBEAU, D., *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*, Québec, PUL, 2007.

BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY. *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*, AQPC, 1997.

BERGIER, B. et G. FRANCEQUIN, *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Ramonville, Érès, 2005.

BESSETTE, S., « La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, mai 1998, p. 6-9.

BÉZILLE, H. et B. COURTOIS, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006.

BJOMAVOLD, J., « Validation of Nonformal and Informal Learning in Europe : Key Developments and Challenges », *The Quality of Higher Education*, vol. 6, 2009, p. 36-71.

BLOCH, M.C. et B. GERDE, *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Coll. Pédagogie/Formation, Chronique Sociale, Lyon, 1998.

BLOUIN, Y., « Changer l'image des mathématiques », *Pédagogie collégiale*, n° pilote, juin 1987, p. 7-8.

BONIN, S. et S. GIRARD, *Reconnaître les acquis de nos étudiants a-t-il un impact sur leur réussite scolaire ? Survol de la situation au baccalauréat et à la maîtrise*, Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, mai 2009.

BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE, *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1 : Rapport de recherche*,

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, mars 2007.

BOUTIN, G., *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.

BRUNET, R., *Une école sans diplôme. Pour une éducation permanente*, Montréal, Hurtubise HMH, 1976.

BRUNETEAUX, P. et C. LANZARINI, « Les entretiens informels », *Sociétés contemporaines*, n° 30, 1998, p. 157-180.

BRYANT, A. et K. CHARMAZ, « Grounded Theory Research : Methods and Practices », *Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 2007.

Cégep régional de Lanaudière, *Ensemble, osons maintenant ! Plan d'action stratégique 2008-2013*, adopté par le conseil d'administration le 16 juin 2008.

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, *Ensemble, réussissons maintenant ! Plan d'aide à la réussite 2008-2013*, adopté par le conseil d'établissement le 11 juin 2008.

CHENARD, P., et P. DORAY, *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

COCDMO, *Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées. Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre*, Montréal, Équipe de travail de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre, 2007.

COHEN, E. H., « A Structural Analysis of the R. Kahane Code of Informality : Elements toward a Theory of Informal Education », *Sociological Inquiry*, vol. 71, n° 3, juillet 2001, p. 357-380.

Conseil de la science et de la technologie, *Défi formation. Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*, Perspectives STS, Québec, 2009.

Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 2005.

Conseil supérieur de l'éducation, *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Avis au ministre de l'Éducation, Montréal, 2000.

Conseil supérieur de l'éducation, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Québec, 2010.

COOMBS, P. H., « Should One Develop Nonformal Education ? », *Prospects*, vol. 3, n° 3, automne 1973, p. 287-306.

Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*, Québec, ministère de l'Éducation, 2004.

DORAY, P., J.-G. PRÉVOST, Q. DELAVICTOIRE, S. MOULIN et J.-P. BEAUD, « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, 2011, p. 201-221.

DORVIL, H. (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 3. Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2007.

DORVIL, H. et MAYER, R. (dir.), *Problèmes sociaux. Tome I. Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.

DUCHARME, R. et R. TERRILL, *Passage secondaire collégial-caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994.

Fédération des cégeps, *L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, 2010.

FILION, M. et M. MONGEAU, « Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, 1993, p. 123-133.

FORTIN, L., É. ROYER, P. POTVIN, D. MARCOTTE et É. YERGEAU, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, 2004, 219-231.

FREIRE, P., *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Éditions du Cerfs, 1971.

G. GLASER, B. et A. A. STRAUSS, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010 (1967).

GOSELIN, L., R. OUELLET et C. PAYEUR, *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*, Québec, Université Laval et CEQ, 1992.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, *Savoir pour pouvoir*, s.e., 2009.

GUIGUE, M., « Le décrochage scolaire » dans M.C. Bloch et B. Gerde, (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Coll. Pédagogie/Formation. Lyon, Chronique Sociale, 1998.

HOFFMAN, N., J. VARGAS, A. VENEZIA et M. S. MILLER, (dir.), *Minding the Gap. Why Integrating High School with College Makes Sense and How To Do It*, Cambridge, Harvard Education Press, 2007.

ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

IVANOVSKY, J., *Étude de la période postdécrochage auprès de décrocheurs volontaires du Cégep*, mémoire de maîtrise, UQAM, 2004.

JANOSZ, M., « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, 2000, p. 105-127.

JANOSZ M., *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1994.

JANOSZ, M. et I. ARCHAMBAULT, « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 41, n° 3, 2009, p. 187-191.

JANOSZ, M., M.A. DENIGER, G. ROY, M. LACROIX, L. LANGEVIN, M. LE BLANC et FALLU, J., *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (# 98-DS-001)*, École de psychoéducation, Université de Montréal, 2001.

JANOSZ, M., J.S. FALLU et M.A. DENIGER, « La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention », dans F. VITARO et C. GAGNON (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2000.

KAHANE, R., « Informal Youth Organizations : A General Model », *Sociological Inquiry*, vol. 45, n° 4, octobre 1975, p. 17-28.

LANDRY, F., *L'apprentissage expérientiel et la reconnaissance des acquis de formation*, Montréal, Fédération des cégeps, avril 1996.

LANGÉVIN, L., *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !* Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Éd. Logiques, Montréal, 1994.

LANGÉVIN, L., *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Montréal, Éd. Logiques, 1996.

LAPLANTE, B., M. CONSTANZA STREET, P. CANISIUS KAMANZI, P. DORAY et S. MOULIN, *Les retours aux études postsecondaires chez les jeunes adultes canadiens : une décision fortement ancrée au passé social et scolaire de l'individu*, Projet Transitions, Note de recherche 12, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), [en ligne] <http://www.cirst.uqam.ca/transitions> (page consultée le 18 décembre 2012).

LAROSE, S. et R. ROY, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Cégep de Sainte-Foy, 1992.

LAROSE, S. et R. ROY, *Le programme d'intégration aux études collégiales: problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1993.

Léger marketing, *La valorisation de la diplomation, la persévérance scolaire et le plan d'action « L'école j'y tiens »*, septembre 2011, [en ligne], [http://www.ledevoir.com/documents/pdf/Sondage\\_perseverance\\_scolaire.pdf](http://www.ledevoir.com/documents/pdf/Sondage_perseverance_scolaire.pdf)

LESSARD, A., L. FORTIN, J. JOLY, É. ROYER, D. MARCOTTE et P. POTVIN, « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, 2007, p. 647-662.

LEVESQUE, M. et L. SYLVAIN, *Après l'école secondaire : étudier ou travailler : choisit-on vraiment ?* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982.

LIGHT, R. J., *Making the Most of College. Students Speak their Minds*, Boston, Harvard University Press, 2001.



MARTEL, L., « La reconnaissance des acquis pour l'enseignement du collégial : un moyen de soutenir son développement professionnel », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2007, p. 26.

NEILL, S., *Libres enfants de Summerhill*, traduit de l'anglais par Micheline Laguilhonie, Paris, François Maspero, 1973 (1960).

OCHBERG, R. L., « College dropouts : the developmental logic of psychosocial moratoria », *Journal of Youth and Adolescence*, 1986, vol. 15, n° 4, p. 287-302.

OMERZEL, D. G. et N. T. SIRCA, « The Validation of Different Kinds of Knowledge at the Higher Education Level », *Higher Education in Europe*, vol. 33, n° 4, 2008, p. 423-436.

PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2010 (2003).

PAIVANDI, S. et M. FARZAD, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, Anthropos Economica, 2000.

PERRENOUD, Ph., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 2008.

PIROT, Marie-Clotilde, *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la 'VAE', 'RAEP' et autres validations d'acquis*, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

*Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Première partie ou tome I : Les structures supérieures du système scolaire, chapitre IV*, Québec, Éditeur du Québec, 2<sup>e</sup> édition, 1965.

Ressources humaines et développement des compétences Canada, *Relever le défi : guide d'utilisation des compétences essentielles*, Ottawa, 2004.

Ressources humaines et développement des compétences Canada, *Définition des compétences essentielles*, [en ligne], [rhdscc.gc.ca/competencesessentielles](http://rhdscc.gc.ca/competencesessentielles), page consultée le 17 octobre 2011.

RIVIÈRE, B., *Le décrochage au collégial le comprendre et le prévenir*, Montréal, Beauchemin, 1996.

RIVIÈRE, B., *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Montréal, Collège de Rosemont, 1995.

ROCHER, G., *Le Québec en mutation*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973.

ROY, J., *Les logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 2003.

SAUVÉ, L., G. DEBEURME, J. FOURNIER, E. FONTAINE, et A. WRIGHT, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, 2006, p. 783-805.

SHAIENKS, Danielle, T. GLUSZYNSKI et J. BAYARD, *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa, 2008.

SIMOSKO, S. et F. LANDRY, *La Reconnaissance des acquis : manuel de l'évaluateur*, Modulo, 1989.

STASIUNAITIENE, E. et L. KAMINSKIENE, « Qualitative Parameters for Evaluation Procedures of Nonformal and Informal Learning Achievements », *The Quality of Higher Education*, vol. 6, 2009.

STURTZ, A. J., « Goal attainment : A new look at the meaning of attrition at a community college ». *Annual Forum Paper*. Paper presented at the 35<sup>th</sup> Annual Forum of the Association for Institutional Research, Boston, MA., 1995.

SZABO, D., « Ordre et changement. Essai d'interprétation psycho-culturelle de l'inadaptation juvénile », Leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mercredi 8 février 1967, *Les classiques des sciences sociales*, n° 7, p. 10, [en ligne] [http://classiques.uqac.ca/contemporains/szabo\\_denis/ordre\\_et\\_changement/ordre\\_et\\_changement.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/szabo_denis/ordre_et_changement/ordre_et_changement.pdf) (page consultée le 15 janvier 2010).

TERRILL, R., *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM, 1988. « »

Thiel Fellowship, « About the fellowship », [en ligne] <http://www.thiel-fellowship.org/become-a-fellow/about-the-program/>, (page consultée le 13 décembre 2012).

TINTO, V., *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987.

TREMBLAY, G., « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspective historique », *Bulletin d'information du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, vol. 6, n° 9, avril 1990.

TREMBLAY, L., « La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors Québec », *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

UNESCO, *Déclaration d'Hambourg sur l'éducation des adultes*, 5<sup>e</sup> conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet 1997, [en ligne] <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf> (page consultée le 16 novembre 2012).

VEILLETTE, S. *et al.*, *Parcours scolaires au secondaire et au collégial. Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*, Jonquière, Cégep de Jonquière, 2007.

VEZEAU, C. et T. BOUFFARD, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2007.

VIAU, R., *La motivation en milieu scolaire*, s.l., ERPI, 1994.

VITARO, F. et C. GAGNON (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2000.

VULTUR, M., « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 1, 2009, p. 55-67.

WERQUIN, P., *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE, 2010.



# Annexes

---

## Annexe 1 : Tract de recrutement

**Avez-vous un  
diplôme d'études  
collégiales?**

***NON?***

***Alors, nous voulons  
vous rencontrer!***

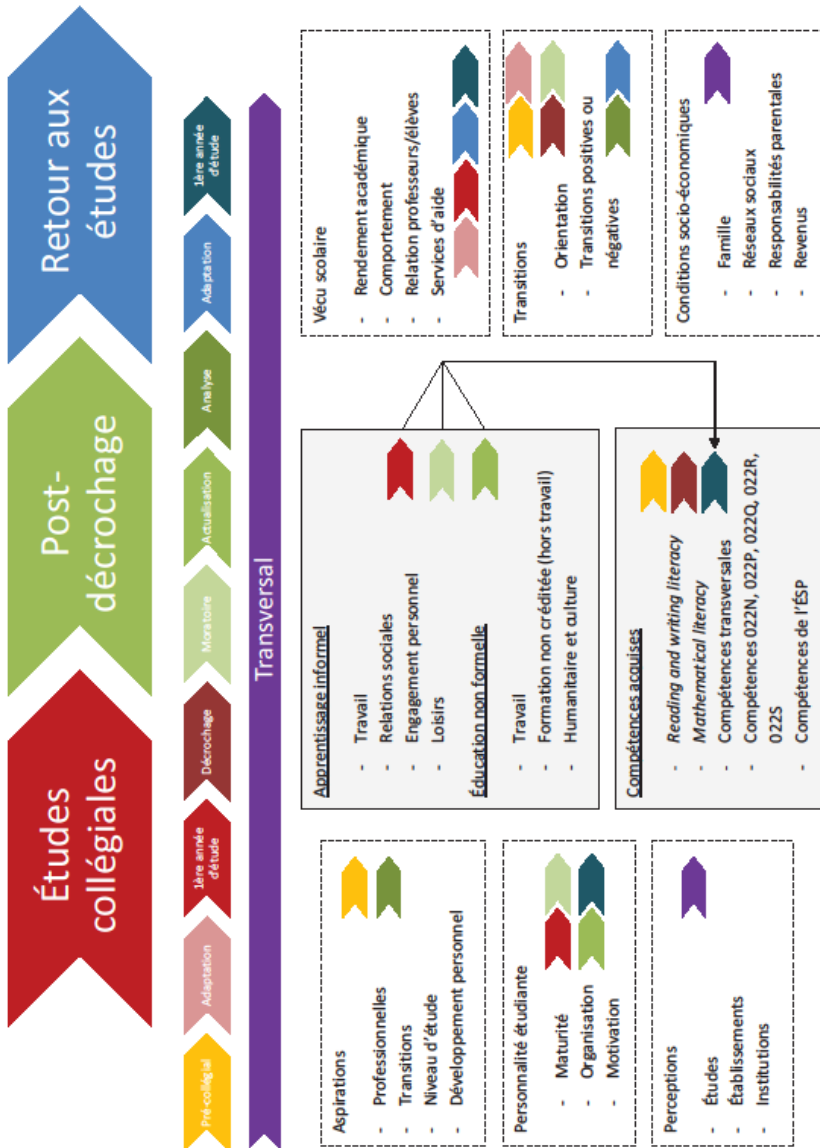


*Participez à une étude sur les parcours de formation non conventionnels financée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Votre participation est essentielle!*

Contactez Sébastien Piché :  
[sebastien.piche@collanaud.qc.ca](mailto:sebastien.piche@collanaud.qc.ca)  
450-470-0922 #3470

**Votre participation sera entièrement anonyme  
et confidentielle**

## Annexe 2 : Schéma conceptuel



## **Annexe 3 : Plan d'entrevue**

### **PLAN D'ENTREVUE**

#### **LES PROCESSUS D'ÉDUCATION INFORMELLE DES JEUNES DÉCROCHEURS VOLONTAIRES DU COLLÉGIAL**

---

Chercheurs responsables : Sébastien Piché et Stéphane Chouinard

---

- But du plan d'entrevue : faire la collecte des données principales de l'enquête
- Type d'entrevue : semi-dirigée (le questionnaire sert de balises, mais le déroulement de l'entrevue dicte l'ordre et la formulation des questions)
- L'entrevue se déroule en deux périodes d'une heure environ, avec possibilité d'une troisième période au besoin.

#### **Fiche sur l'entrevue**

---

Nom fictif du répondant

Date

Lieu et heure

Durée

No du fichier d'enregistrement

Qu'est-ce qui nous a le plus frappés

L'endroit et le moment de la 2<sup>e</sup> entrevue

#### **Introduction**

---

##### *Small talk*

Mot de bienvenue – remerciements, valoriser son rôle, ce qui sera fait avec les données

Avertissement quant à l'enregistrement

Présentation des intervieweurs et du thème de la recherche

Objectif de l'entretien



**(Début de l'enregistrement - test technique)****Question 1 : Peux-tu me décrire comment se déroulent tes études actuellement ?**

- Vécu scolaire
- Aspirations
- Personnalité étudiante
- Compétences acquises
- Transitions
- Perceptions
- Conditions socio-économiques (à la fin)

**Question 2 : Veux-tu me parler de la période où tu n'étais pas aux études ?**

- Transitions
- Apprentissage informel
- Éducation non formelle
- Perceptions
- Personnalité
- Aspirations
- Conditions socio-économiques

**Question 3 : Quel genre d'étudiant étais-tu au cégep ? Est-ce que tu penses que tu es le même genre d'étudiant à l'université ? Qu'est-ce qui a changé ?**

- Transitions
- Perceptions
- Vécu scolaire
- Personnalité étudiante
- Compétences acquises
- Aspirations
- Conditions socio-économiques

**Question 4 : Qu'est-ce qui t'a amené à étudier au collégial ?**

- Aspirations \*\*\*
- Perceptions
- Vécu scolaire \*\*\*
- Personnalité
- Compétences acquises
- Apprentissage informel
- Éducation non formelle
- Transitions
- Conditions socio-économiques

**(Fin de l'enregistrement)****Clôture**

---

- Veux-tu revenir sur un aspect en particulier de l'entrevue ?
- Est-ce qu'il y a un autre sujet sur lequel tu voudrais intervenir, en lien avec cette étude ?
- En conclusion, j'ai une dernière question. Est-ce que tu conseillerais à quelqu'un qui a ton type de parcours d'aller à l'université sans DEC ? Est-ce que les collègues devraient faire quelque chose pour aider les gens comme toi ?
- Remerciements
- Comment as-tu trouvé l'entrevue, est-ce que c'était correct pour toi ?
- Rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat
- Présentation du formulaire de consentement et signatures
- Disponibilité des données

**Informations nominatives**

---

Nom fictif du code-sujet :

Genre :

Âge :

Collège(s) fréquenté(s) et profil(s) d'étude :

Université fréquentée et programme d'étude :

Exemples de questions :

**Question 1 : Peux-tu me décrire comment se déroulent tes études actuellement ?**

- Est-ce ton premier programme ?
- Si mon frère voulait réussir dans ton programme, qu'est-ce que ça prend pour réussir ? À quelle sorte d'aide peut-il s'attendre ? Et toi ?

**Question 2 : Veux-tu me parler de la période où tu n'étais pas aux études ?**

- Qu'est-ce que tu cherchais ?
- Qu'est-ce que tu as trouvé en dehors du cadre scolaire que les études ne t'apportaient pas ?

**Question 3 : Quel genre d'étudiant étais-tu au cégep ? Est-ce que tu penses que tu es le même genre d'étudiant à l'université ? Qu'est-ce qui a changé ?**

- Est-ce que tes études collégiales t'ont aidé(e) à l'université ?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas apprises dans tes cours au collégial, mais qui t'ont été utiles à l'université ?
- As-tu eu des activités parascolaires ?

**Question 4 : Qu'est-ce qui t'a amené à étudier au collégial ?**

- À quoi t'attendais-tu ?

## **Annexe 4 : Grille de compilation des codes**

### **Légende**

P1 : Martin

P2 : Martine

P3 : Armand

P4 : Patrick

P5 : Luc

P6 : Julia

P7 : Manon

P8 : Chantale

P9 : Victor

P10 : Julien

P11 : Pierre

P12 : Miville

P13 : François

P14 : Guy

	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tot.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
1 A4 et B2.2 et/ou B4.1 et/ou B4.2 et/ou B4.3 et/ou B4.4	0	11	25	15	4	14	14	6	2	0	6	4	4	4	109	
A4+B2.2	0	4	4	0	2	2	2	1	0	0	1	0	0	1	17	
A4+B4.1	0	0	3	4	0	3	2	1	0	0	0	1	0	0	14	
A4+B4.2	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	4	
A4+B4.3	0	1	7	1	1	3	4	0	0	0	1	0	1	0	19	
A4+B4.4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4+B2.2+B4.2	0	0	2	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	1	8	
A4+B2.2+B4.3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	2	5	
A4+B2.2+B4.4	0	2	0	3	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	8	
A4+B2.2+B4.1+B4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
A4+B4.1+B4.2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4+B4.1+B4.3	0	1	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	7	
A4+B4.1+B4.4	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
A4+B4.2+B4.3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	
A4+B4.3+B4.4	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A4+B2.2+B4.1+B4.3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4+B2.2+B4.1+B4.4	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A4+B2.2+B4.2+B4.3	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	5	
A4+B2.2+B4.3+B4.4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4+B4.1+B4.2+B4.3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	
A4+B4.1+B4.3+B4.4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A4+B2.2+B4.1+B4.2+B4.3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4+B2.2+B4.1+B4.2+B4.4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4+B2.2+B4.2+B4.3+B4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	

		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tot
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	.
2	A3 et B2.2 et/ou B4.1 et/ou B4.2 et/ou B4.3 et/ou B4.4	1		1	1		1	2	2	1	3	2		1		20
		0	4	6	7	8	0	6	5	2	2	0	4	3	8	5
	A3+B2.2									1						
	A3+B4.1	4	2	2	7	5	2	8	5	4	2	9	1	5	2	68
	A3+B4.2	0	0	1	2	0	0	1	2	1	0	2	0	0	0	9
	A3+B4.3	0	0	0	0	0	0	1	3	2	1	0	0	0	1	8
	A3+B4.3	0	0	4	1	0	3	2	5	1	8	2	0	3	3	32
	A3+B2.2+B4.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	A3+B2.2+B4.2	4	1	3	0	0	0	4	0	0	2	2	0	1	1	18
	A3+B2.2+B4.3	0	0	1	3	2	3	1	3	1	2	2	0	1	1	20
	A3+B2.2+B4.4	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	6
	A3+B4.1+B4.3	0	0	3	2	0	1	0	2	0	0	0	0	2	0	10
	A3+B4.1+B4.4	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	5
	A3+B4.2+B4.3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3
	A3+B4.3+B4.4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	A3+B2.2+B4.1+B4.3	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	4
	A3+B2.2+B4.1+B4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	A3+B2.2+B4.2+B4.3	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	0	0	0	6
	A3+B2.2+B4.2+B4.4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	A3+B2.2+B4.3+B4.4	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3
	A3+B4.1+B4.2+B4.3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	A3+B4.1+B4.2+B4.4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	A3+B4.1+B4.3+B4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	A3+B2.2+B4.1+B4.2+B4.3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	A3+B2.2+B4.1+B4.3+B4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	A3+B2.2+B4.2+B4.3+B4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tot.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
<b>3</b>															
A4 + B4.1 et ou B4.3 + B4.2	0	0	7	1	1	2	4	3	2	0	3	2	2	1	28
A4+B4.2	0	0	3	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	14
A4+B4.1+B4.2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3
A4+B4.3+B4.2	0	0	2	0	0	0	0	2	1	0	2	0	0	0	7
A4+B4.1+B4.3+B4.2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	4
A4 + D1.2 et/ou D2.1 + B4.2	0	0	6	1	1	2	0	1	2	0	3	0	2	1	19
A4+B4.2	0	0	6	1	1	2	0	1	2	0	3	0	2	1	19
<b>5</b>															
A3+D1.3	6	0	1	8	6	0	3	2	20	2	4	3	6	1	62
<b>6</b>															
A5+D1.3	2	0	0	0	4	0	0	0	7	0	2	0	0	0	15
<b>7</b>															
B2 (positive) + D1.3 et/ou D2.3															
B2+D1.3	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
<b>8</b>															
B2 (négative) + B1	6	4	1	8	4	6	5	6	2	11	12	6	3	2	76
A3 + B1.5 (négative) et/ou B5 (négative)															
<b>9</b>															
A3+B1.5	2	10	1	8	24	4	8	13	12	11	14	8	7	11	133
A3+B5	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	0	1	1	8
A3+B1.5+B5	2	10	1	8	22	4	7	12	12	10	10	8	6	10	122
A3 + B1.5 positive et/ou B5 positive	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
A3+B1.5	3	0	1	2	4	4	4	3	11	10	6	1	8	2	59
A3+B5	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	0	0	1	6
A3+B1.5+B5	3	0	1	2	3	4	4	3	10	7	4	1	7	1	50
A5 + B1.5 négative et/ou B5 négative	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	3
A5+B1.5	5	1	5	3	5	1	6	7	4	1	2	4	5	2	51
A5+B5	0	1	4	1	3	1	3	2	2	0	0	1	1	1	20
A5+B1.5+B5	5	0	1	2	2	0	3	5	2	1	2	3	3	1	30
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1





	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tot.	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
21	D1.1 et C1	5	0	0	0	3	1	0	2	2	2	4	0	0	19	
22	D1.2 et C1	6	7	5	2	0	4	1	0	2	12	13	6	7	65	
23	D1.3 et C1	17	2	1	6	4	0	1	0	25	0	4	0	6	66	
24	D1.4 et C1	11	0	8	2	0	0	1	0	5	5	2	10	4	49	
25	D1.5 et C1	2	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	8	
26	D1.6 et C1	1	1	0	9	0	0	0	1	1	1	0	0	0	15	
27	D2.1 et C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
28	D2.2 et C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	
29	D2.3 et C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
30	C1.1	17	1	7	6	1	1	1	4	0	2	4	12	4	60	
31	C1.2	17	6	1	6	0	2	7	2	9	3	7	2	0	63	
32	C1.3	6	9	0	7	0	13	0	2	8	6	12	4	3	70	
33	C1.4	8	1	3	4	0	0	1	3	0	0	1	6	1	28	
34	C1.5	8	2	0	3	0	2	4	4	8	3	4	9	1	48	
35	C1.6	16	7	4	11	9	3	2	2	9	13	12	2	4	95	
36	C1.7	10	0	1	2	2	0	1	1	2	0	0	0	1	21	
37	C1.8	6	0	0	4	0	1	0	0	8	2	4	1	0	26	
38	C1.9	1	0	4	4	0	0	0	2	1	2	1	7	0	27	
39	A2 et/ou A3+C1	51	7	2	10	6	6	10	7	28	16	33	5	3	2	186
	A2+C1	5	5	0	2	3	1	2	0	0	3	6	1	0	1	29
	A3+C1	41	0	2	8	3	5	7	7	26	9	23	3	3	1	138
	A2+A3+C1	5	2	0	0	0	0	1	0	2	4	4	1	0	0	19
40	A4+C1	5	9	14	22	2	9	4	0	8	12	19	11	4	0	119
	<b>Total</b>	369	156	218	249	199	161	228	179	352	280	324	183	167	112	

## **Annexe 5 : Lettre d'information et formulaire de consentement**



### **LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT *PARTICIPATION À UN ENTRETIEN DE RECHERCHE***

LES PROCESSUS D'ÉDUCATION NON FORMELLE DES DÉCROCHEURS  
VOLONTAIRES DU COLLÉGIAL

---

Chercheurs responsables : Sébastien Piché et Stéphane Chouinard

Ce projet est financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que par le Cégep régional de Lanaudière.

---

#### **LETTRE D'INFORMATION :**

##### **1 But et description générale du projet**

Nous vous invitons à participer à une recherche menée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, auprès des décrocheurs volontaires du collégial qui poursuivent ou ont complétées des études universitaires.

L'objectif de cette recherche est d'explorer les liens s'établissant entre certaines expériences vécues hors du cadre scolaire et l'acquisition de compétences utiles à la poursuite d'études universitaires. Nous vous invitons à participer à un ou deux entretiens de recherche semi-dirigés avec les deux chercheurs responsables du projet. **La durée d'un entretien sera d'environ 1 heure.**

## **2 Modalités de votre participation**

Les entretiens se dérouleront à un endroit dont vous conviendrez avec les chercheurs. Aucune préparation n'est requise, bien que vous serez informé(e), lors du premier contact avec l'équipe de recherche, des principales questions qui vous seront posées. Il est toutefois important de ne pas préparer les réponses aux questions à l'avance afin de respecter le type d'entrevue retenu par les chercheurs. Nous vous questionnerons, entre autres, sur vos façons d'apprendre, les lieux et les personnes fréquentés, vos expériences (de travail, de voyage, d'implication sociale, etc.) passées et les compétences qui vous apparaissent nécessaires à la poursuite d'études supérieures.

## **3 Avantages et bénéfices**

Votre participation à ce projet ne vous apportera aucun avantage matériel. Toutefois, les avantages que vous pouvez retirer sont d'avoir une occasion de réfléchir à l'impact qu'ont pu avoir diverses expériences que vous avez vécues sur votre parcours scolaire, ainsi que la satisfaction de participer à une étude qui vise à améliorer la formation collégiale des jeunes du Québec. Si vous êtes intéressé(e), nous vous ferons parvenir une copie électronique du rapport de recherche principal.

## **4 Inconvénients et risques**

En aucun temps vous ne serez tenu obligé(e) de répondre aux questions et vous pourrez vous retirer en tout temps. Si le fait de raconter des événements passés vous cause de l'inconfort, nous vous invitons à le communiquer dès que possible au chercheur rencontré et celui-ci fera les démarches nécessaires pour que vous obteniez du support, au besoin. Cela étant, le risque que cet entretien vous cause des inconvénients est minimal.

## **5 Confidentialité**

L'enregistrement de votre entretien sera transcrit et un pseudonyme sera utilisé pour vous identifier. Aucun nom ne sera conservé dans la transcription et nous utiliserons un protocole strict de confidentialité pour vous garantir l'anonymat le plus complet. Lors de la publication des travaux, vous ne serez identifié(e) d'aucune façon, même si nous citons vos propos. Seules les personnes autorisées auront accès à l'enregistrement. L'enregistrement sera conservé sous clé, dans un local fermé au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (A-425) et sera

détruit au plus tard cinq ans après l'enquête. Aux fins de vérifier la saine gestion de la recherche, il est possible qu'un délégué du comité d'éthique de la recherche consulte l'enregistrement, sur une base confidentielle.

## **6 Liberté de participation**

Votre participation est complètement volontaire. Vous pouvez retirer votre consentement et mettre un terme à votre participation en tout temps sans aucun préjudice à votre endroit. Advenant cette éventualité, nous ne vous demanderons aucune explication, ni justification.

## **7 Responsabilité du chercheur**

En signant ce formulaire, vous ne renoncez à aucun de vos droits prévus par la loi. De plus, vous ne libérez pas les chercheurs et les promoteurs de leur responsabilité légale et professionnelle advenant une situation qui vous causerait préjudice.

## **8 En cas de questions ou de difficultés**

Pour plus d'information concernant ce projet de recherche, contactez directement les chercheurs responsables au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption : Sébastien Piché au 450-470-0922, poste 3470, [sebastien.piche@collanaud.qc.ca](mailto:sebastien.piche@collanaud.qc.ca), ou Stéphane Chouinard au 450-470-0922, poste 3598, [stephane.chouinard@collanaud.qc.ca](mailto:stephane.chouinard@collanaud.qc.ca). Pour tout renseignement sur vos droits, vous pouvez contacter Luc Desautels, coordonnateur de la recherche au Cégep régional de Lanaudière, au (450) 470-0922 poste 3450.

Nous vous remercions de l'intérêt porté à cette recherche,

Sébastien Piché, professeur, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption  
Stéphane Chouinard, professeur, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption



## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - PARTICIPATION À UN ENTRETIEN DE RECHERCHE**

### **LES PROCESSUS D'ÉDUCATION NON FORMELLE DES DÉCROCHEURS VOLONTAIRES DU COLLÉGIAL**

Chercheurs responsables : Sébastien Piché et Stéphane Chouinard

Ce projet est financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que par le Cégep régional de Lanaudière.

J'ai pris connaissance de la lettre d'information à l'intention des participantes et participants à l'étude sur les processus d'éducation non formelle des décrocheurs volontaires du collégial. J'ai compris les conditions de ma participation à cette étude, ainsi que les bienfaits et inconvénients qui s'y rattachent. J'ai également compris que l'entretien de recherche auquel je participerai est enregistré aux fins d'analyse.

Je suis conscient(e) que je peux communiquer avec les chercheurs responsables de l'étude dont les coordonnées apparaissent au bas de ce formulaire. J'accepte les conditions de ma participation à cette étude, tel que stipulé dans la lettre d'information.

Prénom, Nom			
Adresse civique (n <sup>o</sup> , rue)			
Ville		Code postal	
Téléphone	(    )    -		
Courriel			

Je consens en toute liberté et de façon volontaire à participer au projet *Les processus d'éducation non formelle des décrocheurs du collégial*.

Oui

Non

*[Lettres moulées]*

*[Signature]*

\_\_\_\_\_  
Nom de la participante ou du participant

*[Date]*

## **9 Engagement du chercheur ou de la personne qu'il a déléguée**

Le projet de recherche a été décrit au répondant ainsi que les modalités de participation. Un membre de l'équipe de recherche a répondu à ses questions et lui a expliqué que sa participation au projet de recherche est libre et volontaire. L'équipe de recherche s'engage à respecter ce qui a été convenu dans le formulaire d'information et de consentement.

*[Lettres moulées]*

*[Signature]*

\_\_\_\_\_  
Nom d'un chercheur responsable

*[Date]*

